

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS



**ENTRE BROBDINGNAG E LILLIPUT:
A APRESENTAÇÃO DE SI NA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA
PRODUZIDA NOS PROCESSOS DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E
CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

António Geraldo Manso Calha

Tese Orientada pela Prof.^a Doutora Maria Manuel Vieira

**Doutoramento em Sociologia
Especialidade em Sociologia da Educação e da Formação**

2014

Agradecimentos

Qualquer tese de doutoramento é o resultado de uma longa jornada individual mas, felizmente, nem sempre solitária. Foram vários os que me acompanharam neste percurso e a quem devo um agradecimento.

Uma primeira palavra para a minha orientadora Prof.^a Maria Manuel Vieira a quem agradeço a confiança para me acompanhar neste percurso, os comentários sempre pertinentes, as sugestões tão enriquecedoras, os ensinamentos tão preciosos, a permanente disponibilidade e o profundo respeito pela minha autonomia.

Agradeço a todos os candidatos do processo RVCC que, gentilmente, aceitaram participar na investigação cedendo as suas autobiografia, bem como aos profissionais RVCC pela disponibilidade na concessão das entrevistas.

Aos meus pais, João e Emília, e ao meu irmão João agradeço o apoio e incentivo constante.

Um especial agradecimento à Teresa minha mulher, minha companheira de descoberta e minha primeira leitora. Agradeço a leitura dedicada e os comentários ao texto que enriqueceram decisivamente a sua versão final. A ela devo o ânimo nos momentos mais difíceis e a compreensão pelas ausências. Por fim, um agradecimento às minhas filhas Maria Teresa e Maria Luísa por me presentearam com o seu nascimento no decorrer da realização da investigação. A elas devo a perceção daquilo que é verdadeiramente importante na vida. Às três dedico este trabalho.

Resumo

O sistema de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências (RVCC) corresponde a uma política educativa destinada a adultos implementada em Portugal a partir de 2001. Desde então, vem assumindo diferentes configurações e enquadramentos. Trata-se de uma oferta de qualificação que visa equiparar, formalmente, as competências adquiridas ao longo da vida às habilitações académicas conferidas pelo sistema regular de ensino. As metodologias de trabalho baseiam-se em pedagogias ativas e individualizadas, estruturadas na construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagem, que implica a produção de uma história de vida autobiográfica a partir da qual se reconhecem, validam e certificam as competências dos candidatos. O trabalho desenvolvido pelos candidatos aos processos RVCC constitui o campo de interesse em que se enquadra esta tese de doutoramento. Procurámos perceber a forma como os candidatos se apresentam e se validam na narrativa autobiográfica. Face aos objetivos que orientaram a investigação, foi reunido um *corpus analítico* constituído por cem *Portefólios Reflexivos de Aprendizagem*, de adultos que concluíram o processo entre 2006 e 2010, em quatro Centros Novas Oportunidades do distrito de Portalegre. A análise estrutura-se em três dimensões da narrativa: os relatos da experiência escolar, da experiência profissional e das relações com os outros, a que correspondem, *grossomodo*, aprendizagens de diferente natureza, formais, não formais e informais.

Palavras-chave: Reconhecimento, validação e certificação de competências; narrativa autobiográfica; educação de adultos.

Abstract

The Accreditation of Prior Experiential Learning System corresponds to an adult education policy implemented in Portugal in 2001. Since then it has taken different settings. This is an offer to certificate competences and knowledge acquired throughout life course with formal diploma. The working methods are based on active pedagogies structured in building a Portfolio which comprises writing an autobiographical story of life, from which the skills of the candidates are recognized, validated and certified. The work done by the candidates through the process constitutes the field of interest of this doctoral thesis. We sought to understand how candidates present and validate themselves on the autobiographical narrative. Given the objectives that guided the research, it was gathered an analytical corpus of one hundred Portfolios of candidates who completed the process between 2006 and 2010. The analysis is structured into three narrative dimensions: school experience, work experience and relationships with others, which roughly correspond to formal, non-formal and informal learning.

Keywords: Prior learning assessment and recognition; autobiographical narrative; adult education.

Índice

Introdução	1
Parte I.....	9
Capítulo I DIMENSÕES DO DISCURSO EM TORNO DA “APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA”	11
A aprendizagem ao longo da vida no contexto da desregulação dos vínculos laborais	18
A aprendizagem ao longo da vida e as alterações dos critérios de empregabilidade	21
A aprendizagem ao longo da vida como resposta aos fracassos da escola.....	25
Contextos sociais de incerteza e a aprendizagem ao longo da vida	28
Capítulo II O ALARGAMENTO DO ESPECTRO CONCEPTUAL DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	33
Da aquisição de saberes ao desenvolvimento de competências	34
Aprender com a vida: a aprendizagem em todos os domínios da vida enquanto processo biográfico	50
Os «novos» contextos de aprendizagem ao longo da vida.....	55
Capítulo III O RECONHECIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM PORTUGAL.....	61
Os <i>Referenciais de Competências-Chave</i>	69
Etapas do processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências.....	79
As metodologias e os procedimentos de reconhecimento, validação e certificação	82
A narrativa autobiográfica na base do processo RVCC	87
Os atores intervenientes no processo de validação e certificação de competências.....	91
Os candidatos à certificação escolar.....	96
As dimensões da conceção de adulto: experiência e reflexividade.....	99
Capítulo IV MODELO CONCEPTUAL DA INVESTIGAÇÃO	103
Delimitação do objeto de estudo: a “validação de si” na narrativa autobiográfica produzida no processo RVCC.....	107
O conceito de prova como instrumento de análise.....	109
As provas no processo de apresentação de si na narrativa autobiográfica.....	115
<i>Prova escolar</i>	116
<i>Prova do trabalho</i>	117
<i>Prova da relação com os outros</i>	119
A utilização do método biográfico na Sociologia	121
O material autobiográfico presente nos Portefólios Reflexivos de aprendizagem como fonte de informação na investigação.....	129
<i>O processo de recolha do material autobiográfico</i>	132

<i>Procedimentos de análise e interpretação dos dados</i>	133
Parte II	137
Capítulo V AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA NO PROCESSO RVCC	139
A narrativa autobiográfica enquanto produto do “trabalho sobre o outro”	140
O conteúdo do guião oculto: entre a liberdade narrativa e a orientação pelos <i>Referenciais de Competências-Chave</i>	145
A forma do guião oculto: entre a genuinidade do texto e a intrusão das correções	150
As fugas e derivações do guião oculto	152
Capítulo VI A PROVA ESCOLAR.....	157
Configurações da prova escolar no relato autobiográfico dos candidatos	158
<i>Percurso escolar dos nascidos antes de 1958</i>	161
<i>Percurso escolar dos nascidos entre 1958 e 1969</i>	179
<i>Percurso escolar dos nascidos depois de 1969</i>	185
O processo de embelezamento de si no relato da experiência escolar	193
<i>A vitimização</i>	194
<i>O heroísmo</i>	200
Capítulo VII PROVA DO TRABALHO	205
Práticas de literacia na narrativa autobiográfica.....	210
A descrição do processo de aprendizagem fora da escola.....	214
Modos narrativos de valorização e legitimação da experiência profissional	221
A apresentação de si no relato do percurso profissional	228
<i>Configuração das atribuições funcionais na narrativa autobiográfica: entre a burocracia e a polivalência</i>	228
<i>Repercussões da instabilidade profissional na narrativa autobiográfica</i>	239
Capítulo VIII PROVA DA RELAÇÃO COM OS OUTROS	249
As particularidades do informal na narrativa autobiográfica	251
Modos de apresentação de si no relato das aprendizagens informais	257
<i>A apresentação de si como o resultado do processo de socialização</i>	259
<i>A apresentação de si enquanto reflexo dos papéis sociais</i>	271
<i>A apresentação de si enquanto produto dos grupos de pertença</i>	279
Conclusões.....	285
Bibliografia.....	303
Anexos.....	321
Anexo 1	323

Anexo 2	324
Anexo 3	325

Introdução

O trabalho desenvolvido pelos candidatos aos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) escolares constitui o campo de interesse em que se enquadra esta tese de doutoramento. As diferentes indagações que orientaram a investigação resultam do interesse em perceber os modos como os adultos, candidatos ao reconhecimento, lidam com um processo de qualificação escolar original e que rompe com os modelos pedagógicos tradicionais.

O sistema de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências corresponde a uma política educativa implementada em Portugal a partir de 2001, que ganhou particular visibilidade pública aquando da sua integração na Iniciativa Novas Oportunidades em 2005. Esta oferta de qualificação visa equiparar formalmente as competências adquiridas ao longo da vida às habilitações académicas conferidas pelo sistema regular de ensino. A certificação obtida através deste sistema pode ser de nível básico (mediante a atribuição de certificado de nível B1, B2 ou B3, correspondendo ao diferentes ciclos do ensino básico escolar) ou de nível secundário. Todo o processo se desenvolve em Centros¹ devidamente acreditados que funcionam em estabelecimento de ensino, em Centros de Formação Profissional do IEFP e em entidades formadoras, de natureza pública ou privada.

A ampla mediatização deste processo decorreu da expressão numérica dos objetivos da Iniciativa Novas Oportunidades² e do seu nível de sucesso junto do público-alvo, aferido através do número de inscritos. Ainda assim, apesar de constituir uma das políticas educativas destinadas a adultos com maior sucesso em termos de adesão do

¹ Entre 2001 e 2006 os Centros designavam-se de Centros de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, após 2006 passam a designar-se de Centros Novas Oportunidades e a partir de 2014 assumem a designação de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional.

² No documento de apresentação da Iniciativa Novas Oportunidades em 2005 é estabelecido como objetivo garantir que até 2010 mais de 650.000 pessoas obtenham uma certificação de competências, tendo como meta que em 2010 estejam a ser emitidos, por ano, cerca de 75.000 diplomas conferentes de habilitação escolar equivalente ao ensino básico e 125.000 diplomas conferentes de habilitação escolar equivalente ao ensino secundário.

público-alvo, o processo RVCC originou, simultaneamente, reações adversas. A profusão de discursos, transversal aos mais variados planos da sociedade portuguesa, polarizou-se entre defensores e críticos desta medida. As críticas endossadas ao processo tendem a derivar do contraste que se estabelece com a “forma escolar de educar” (utilizando o termo de Guy Vicent, 1994) e do carácter inovador do modelo pedagógico adotado. Estranhou-se, sobretudo, o facto de o reconhecimento de competências assentar em pedagogias ativas e individualizadas (mais próximas de um processo de autoaprendizagem ativa do que das tradicionais práticas de ensino) e estruturadas na “construção, reflectida e enriquecida pelo conhecimento, de uma história de vida autobiográfica intitulada portefólio reflexivo de aprendizagem” (Freire, 2009: 21). Por seu lado, os defensores do processo tendem a realçar a justiça social implícita na nova oportunidade conferida àqueles que não dispuseram de condições de conclusão do percurso escolar mas que, ainda assim, foram adquirindo competências baseadas na experiência de vida. Realça-se, igualmente, a natureza individualizada do processo que permite aos candidatos trabalhar autonomamente em função do seu ritmo e da sua disponibilidade de tempo.

O nosso objeto de estudo é constituído pelos modos como os candidatos se apresentam e se “validam” na narrativa autobiográfica em função do contexto em que é produzida, procurando identificar e caracterizar as lógicas e formas discursivas de apresentação de si. A capacidade de se apresentar na narrativa, enquanto sujeito detentor de experiências de vida significativas e merecedoras de serem reconhecidas, é um elemento fundamental de todo o processo, dela dependendo o sucesso do candidato. A necessidade de se descrever na narrativa autobiográfica, validando-se a si mesmo à luz dos *Referenciais de Competências-Chave*³, parece-nos deter particular interesse na análise sociológica. Aí se articulam duas dimensões que se influenciam mutuamente. Por um lado, as experiências pessoais marcadas pelas condições particulares de socialização e pela configuração dos contextos sociais em que se inscreve a ação dos indivíduos, por outro lado, a “produção” narrativa de si enquanto sujeito detentor de valor suscetível de reconhecimento. Se a primeira constitui a base que possibilita a descrição de si à luz dos *Referenciais*, a segunda determina a pertinência do que deve ser narrado e, eventualmente, ocultado na narrativa.

³ Todo o processo é orientado pelos *Referenciais de Competência-Chave* (de nível básico e de nível secundário) onde constam as diferentes competências que devem ser evidenciadas pelo candidato para a obtenção da certificação escolar.

Face aos objetivos que orientaram a investigação, foi reunido um *corpus analítico* constituído por cem *Portefólios Reflexivos de Aprendizagem*, de adultos que concluíram o processo entre 2006 e 2010. A recolha decorreu junto de quatro Centros Novas Oportunidades do distrito de Portalegre. Trata-se de documentos complexos que integram grande variedade de documentos e de informação. Interessou-nos, nessa imensidão documental, exclusivamente o material autobiográfico produzido pelos candidatos. Num primeiro contacto com o material analítico, é-se facilmente cativado e, simultaneamente, intimidado pela singularidade das narrativas. Apenas em leituras posteriores se vão progressivamente desvendando as regularidades e as experiências comuns inscritas nas diferentes narrativas individuais. É neste segundo olhar sobre o material autobiográfico que as narrativas se constituem como manifestações singulares das influências sociais e da vulnerabilidade dos indivíduos às circunstâncias dos contextos em que se inserem. O objeto de análise com que nos deparamos é aquele que Lahire (2005: 14) apelida de social individualizado: “o social refractado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes”. Estudar as narrativas autobiográficas incluídas no *corpus analítico* é, neste sentido, estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada.

A cadência da investigação científica não se coaduna, muitas das vezes, com os tempos e ritmos que marcam as reformas da política educativa. Este é um desses casos, na medida em que as narrativas autobiográficas incluídas no *corpus analítico* foram elaboradas num contexto particular de configuração do sistema RVCC e distinto de outras configurações posteriores. No período imediatamente posterior ao da recolha do material autobiográfico assistiu-se a uma alteração do perfil dos candidatos ao reconhecimento de competências. Efetivamente, aos candidatos que ingressaram no processo por sua iniciativa e de forma livre, passou a acrescer um número significativo de candidatos encaminhados pelos Centros de Emprego⁴ cuja inscrição no processo é, frequentemente, condicionada pelo risco de perda de um eventual subsídio e/ou implica

⁴ O Despacho n.º 17658/2010 de 25 de Novembro de 2010 estabelece que os cidadãos desempregados inscritos nos centros de emprego que sejam detentores de habilitações inferiores ao 12.º ano de escolaridade completo devem ser encaminhados para a rede nacional de centros novas oportunidades. A título ilustrativo na investigação de Carla Martins sobre o encaminhamento de adultos desempregados para o processo RVCC, realizada num Centro Novas Oportunidades, revela que dos 484 adultos que se inscreveram no processo entre novembro de 2010 e maio de 2013, 218 foram encaminhados pelos Centros de Emprego e 266 fizeram-no por iniciativa própria.

a anulação da inscrição no Centro de Emprego⁵. Parece-nos razoável admitir que a motivação para a adesão ao processo terá reflexos na produção da narrativa autobiográfica e que, por isso, as autobiografias analisadas nesta investigação se diferenciam em termos de detalhe e de investimento dos candidatos. Para além disso, o próprio sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências reconfigurou-se profundamente. Com a tomada de posse, em junho de 2011, do XIX Governo Constitucional, de coligação PPD/PSD e CDS-PP, após um arrastado período de indefinição, o sistema foi suspenso com a extinção definitiva dos Centros Novas Oportunidades em março de 2013, através da Portaria 135-A/2013 de 28 de março⁶. É reatado em janeiro de 2014 aquando da aprovação das autorizações de funcionamento dos primeiros centros que integram a rede de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional. Assim, recupera-se o processo RVCC, introduzindo um método de avaliação quantitativa. Destacam-se, pelo seu carácter diferenciador, duas alterações. Em primeiro lugar, na fase de validação de competências, os Portefólios Reflexivos de Aprendizagem são alvo de autoavaliação e heteroavaliação em cada área de competências-chave, pontuadas numa escala de 0 a 200. Em segundo lugar, na fase da certificação a demonstração das competências do adulto é efetuada através da realização de uma prova escrita, oral ou prática ou de uma prova que resulte da conjugação daquelas tipologias, classificada por área de competências-chave.

Ainda assim, o foco do nosso interesse nesta investigação mantém-se presente no processo. Em termos metodológicos, regista uma continuidade no tipo de instrumentos utilizados, nomeadamente o portefólio, que agrega documentos de natureza biográfica e curricular, no qual se explicitam e organizam as evidências ou provas das competências detidas pelo candidato, de modo a permitir a validação das mesmas face ao *Referencial de Competências-Chave*. Continua, portanto, a solicitar-se aos candidatos que se caracterizem, através da narrativa autobiográfica, à luz dos *Referenciais*, sendo, agora, a apresentação de si alvo de uma avaliação quantitativa.

Pelo facto de a recolha de autobiografias ter ocorrido num período específico de implementação do processo RVCC e limitada geograficamente à região do distrito de

⁵ Não existem referências a sanções no Despacho n.º 17658/2010 de 25 de Novembro de 2010, no entanto prevê-se a reformulação do “Plano Pessoal de Emprego de cada cidadão desempregado de forma a incluir o encaminhamento para um centro novas oportunidades”. Por sua vez, o incumprimento do Plano Pessoal de Emprego pode conduzir à suspensão de subsídio de desemprego ou à anulação de inscrição no Centro de Emprego, com a decorrente suspensão do usufruto deste serviço por um determinado período de tempo.

⁶ Neste decreto é regulamentada a criação e o funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional que substituem os Centros Novas Oportunidades.

Portalegre, a análise realizada será mais periférica relativamente ao perfil dos candidatos, que, entretanto, se alterou, e relativamente a outras regiões do país. Apesar disso, o olhar que o *corpus analítico* nos permite alcançar é bastante aprofundado quanto às dinâmicas de produção da narrativa daqueles candidatos que, de forma voluntária e motivada, aderiram ao processo. Embora não seja uma amostra representativa, procurou-se diversificar a amostra, ajustando-a, na medida do possível, ao perfil dos candidatos certificados nos quatro CNOs à data de setembro de 2010.

O trabalho encontra-se organizada em duas partes. A primeira, constituída por quatro capítulos, é no essencial dedicada à contextualização institucional dos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências no discurso em torno da aprendizagem ao longo da vida. No primeiro capítulo discutimos a forma como os discursos sobre a aprendizagem ao longo da vida são influenciados pelas transformações sociais que ocorrem nas sociedades modernas. Atribuímos particular destaque à forma como a base de legitimação do discurso assenta em argumentos como a competitividade económica, o combate ao desemprego e à exclusão social e o aumento da empregabilidade. Ilustramos os nossos argumentos analisando o documento *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000), que teve por objetivo lançar um debate à escala europeia sobre uma estratégia global de aprendizagem ao longo da vida, quer a nível individual, quer institucional e em todas as esferas da vida pública e privada.

No segundo capítulo procura-se demonstrar a forma como a noção de competência, reportada, sobretudo, aos saberes empíricos e à experiência, contribuiu para o reconhecimento de espaços de aprendizagem que não a escola. O capítulo inicia com uma incursão pela noção de competência, revelando alguma indefinição e opacidade no seu significado, e levantando a possibilidade de existência de sentidos diferenciados em áreas distintas como a escola, a formação ou o trabalho. Procuramos analisar as condicionantes que conferiram força social ao termo competência e que conduziram à afirmação da possibilidade de o processo de aprendizagem poder resultar de experiências do quotidiano. O reconhecimento da importância dos diferentes domínios da vida como potencialmente pedagógicos faz vincular a aprendizagem à biografia dos indivíduos e à experiência de vida. Esta é a ideia inerente à institucionalização do sistema de reconhecimento e validação de competências, como condição que torna possível aos indivíduos, o reconhecimento das aprendizagens que ocorrem nos contextos não formais e informais.

No terceiro capítulo apresentamos o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências português, a sua implementação e evolução. Dá-se especial destaque ao carácter inovador desta oferta educativa dirigida a adultos pouco escolarizados. São analisadas as especificidades do sistema, nomeadamente os *Referenciais de Competências-Chave* que orientam o processo de certificação, as etapas processuais e os atores envolvidos. Discutimos, igualmente, a conceção de adulto como produto de uma construção com base na experiência de vida e que subjaz ao processo.

Iniciamos o quarto capítulo com as interrogações de partida em torno do processo de apresentação de si na narrativa autobiográfica, delineamos conceitos e determinamos as dimensões de análise que nos possibilitaram avançar para a análise empírica do objeto de estudo. Clarificamos o percurso metodológico que nos levou de um conjunto de interrogações e intenções iniciais à organização e análise dos dados.

A segunda parte, onde se apresentam os resultados, é estruturada em quatro capítulos que emergiram dos modos como se encontram organizadas as descrições das experiências de vida no relato autobiográfico. No quinto capítulo detalhamos de forma reflexiva a nossa fonte de informação: o material autobiográfico constante nos Portefólios Reflexivos de Aprendizagens. Explicitamos, também, os desafios colocados à análise dos dados provenientes dessa fonte. Para tal, recorremos à entrevista de quatro Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências com o objetivo de conhecer e descrever as estratégias seguidas e os modos de abordagem na produção da narrativa autobiográfica.

As narrativas, ainda que únicas e singulares, tendem a ser organizadas em função de tempos, etapas cronológicas e espaços institucionais comuns. Sobressaem os relatos da experiência escolar, da experiência profissional e das relações com os outros, a que correspondem, *grosso modo*, aprendizagens de diferente natureza, formais, não formais e informais. Assim, no sexto capítulo analisamos a configuração da prova escolar no relato autobiográfico dos candidatos. Dada a abrangência intergeracional do programa, são várias as configurações escolares e os modos de socialização que configuraram as diferentes experiências escolares. Analisamos os percursos escolares que se distinguem geracionalmente em função das diferentes condições estruturais relacionadas com o sistema de ensino. Abordamos, seguidamente, a forma como os candidatos se apresentam e orientam a imagem de si em função dos seus sucessos e insucessos, bem como das condições que precipitaram o abandono do seu percurso escolar.

O sétimo capítulo é dedicado aos modos de apresentação da experiência profissional na narrativa autobiográfica. Indagamos as formas como são relatados os fatores que condicionaram, e possibilitaram, os processos de aprendizagem em contexto profissional, em particular os de natureza não-formal. Tentamos clarificar as práticas de literacia evidenciadas no contexto profissional que resultam da aquisição, transformação e alargamento de competências-chave em diferentes experiências da vida profissional. Procuramos, igualmente, perceber o impacto, na narrativa autobiográfica, das diferentes configurações das relações de trabalho que marcam os percursos profissionais, designadamente os percursos estáveis que se configuram em carreiras profissionais numa área profissional específica; os percursos caracterizados por experiências profissionais de diferente natureza e os percursos instáveis marcados por períodos de intermitência entre situações de emprego e situações de desemprego. Analisamos a forma como os modos de produção da imagem de si na descrição da experiência profissional são influenciados por dois eixos axiais que balizam a prova do trabalho: i) a maior ou menor standardização das atribuições funcionais da profissão dos candidatos; ii) o contraste entre o discurso dos candidatos com percursos regulares e o discurso dos candidatos com percursos profissionais mais irregulares e instáveis.

No oitavo capítulo, abordamos a relevância da dimensão informal no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e a forma como se reflete na narrativa autobiográfica, compelindo os candidatos a uma maior exaustividade na descrição da vida quotidiana, o que, em alguns casos, obriga a uma gestão cuidada da exploração de aspetos referentes à intimidade dos candidatos, sob o risco de se comprometer a defesa da sua privacidade. É a relação com os que outros que constitui um palco privilegiado de problematização da dimensão informal da aprendizagem. As descrições dessas relações surgem marcadas, na narrativa autobiográfica, pela singularidade do ponto de vista subjetivo do narrador, mas também pelas determinantes sociais dos contextos em que ocorrem, pelos papéis sociais que orientam a ação e pela necessidade de apresentação de si à luz dos *Referenciais de Competências-Chave*. A construção narrativa da imagem de si ancora-se, nesta dimensão do relato, em três modos distintos de apresentação: o processo de tornar-se, através da socialização na infância; a aquisição de experiência associada ao desempenho de diferentes papéis sociais e a atribuição de significado aos diferentes grupos sociais de pertença.

Por fim, na conclusão retomamos as grandes questões da investigação. Destacamos as principais conclusões relativas aos argumentos que legitimam os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e detemo-nos nos resultados da investigação, salientando os modos de apresentação de si na narrativa autobiográfica. Adiantamos, também, algumas pistas de orientação de investigações futuras.

Parte I

Capítulo I

DIMENSÕES DO DISCURSO EM TORNO DA “APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA”

A aprendizagem ao longo da vida (ALV) tem ganho, ao longo das últimas décadas, uma presença crescente nos discursos político, empresarial e académico. Os argumentos que sustentam a apologia da promoção da ALV surgem, quase invariavelmente, associados ao seu impacto no aumento da capacidade de adaptação dos indivíduos às transformações sociais e económicas que ocorrem nas sociedades. Na União Europeia, em particular, a ALV é reiterada como uma componente básica do modelo social europeu, sendo encarada como uma componente fundamental da estratégia de transformação social rumo à almejada sociedade do conhecimento. O *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, ratificado pela Comissão Europeia, em Março de 2000, é, a esse respeito, bastante ilustrativo: “a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento.” (Comissão Europeia, 2000: 3).

O relevo atribuído à aprendizagem ao longo da vida parece associar-se à convicção de que esta constitui, não só uma estratégia para fazer face aos desafios económicos e sociais com que se defrontam as sociedades modernas, mas também a solução para muitos dos problemas que se colocam aos sistemas de educação. John Field (2006) apelida de “nova ordem educativa” este novo conceito de aprendizagem ao longo da vida que acompanha as transformações políticas e económicas que vêm ocorrendo nas últimas décadas. O autor salienta, sobretudo, a importância conferida aos recursos intelectuais no atual contexto do mercado de trabalho em que o conhecimento se torna um bem crescentemente transacionável. A aprendizagem ao longo da vida

deixa de ser uma escolha para se transformar numa inevitabilidade e, em última análise, um critério de inclusão social.

Apesar de não constituir novidade, quer no plano dos processos de educação, formação e aprendizagem, quer no que respeita à organização e funcionamento dos sistemas educativos e de formação, a verdade é que o conceito de aprendizagem ao longo da vida se assume, nos últimos anos, como um novo princípio estruturante do campo educativo, pelo menos no plano do discurso e da retórica (Alves, 2010). A aprendizagem ao longo da vida não se esgota, no entanto, na retórica dos seus defensores que a advogam como panaceia para as repercussões que as transformações económicas e sociais têm sobre os indivíduos. Na realidade, são facilmente identificáveis leituras diversificadas sobre o fenómeno que tendem a situar-se entre dois polos (Alheit e Dausien, 2005). De um lado, uma leitura que salienta a instrumentalização dos indivíduos associada à aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem surge aqui indissociável da adaptabilidade e da empregabilidade, fatores tidos por fundamentais no atual contexto económico crescentemente marcado pela competitividade. De outro lado, é possível encontrar leituras que salientam o potencial emancipatório da aprendizagem ao longo da vida, em particular o reforço que esta confere à liberdade e autonomia dos indivíduos. A aprendizagem ao longo da vida surge, assim, à semelhança de outros fenómenos sociais, marcada pela possibilidade de interpretações diferenciadas decorrentes da tensão entre “liberdade” e “disciplina” (Wagner, 2002).

Também a abordagem analítica à aprendizagem ao longo da vida se tem desenvolvido em torno de duas perspetivas. Por um lado, encontramos abordagens centradas nas condições e transformações sociais, laborais e educativas e nas suas consequências aos níveis social e individual (Field, 2006; Jarvis, 2007). A aprendizagem ao longo da vida é, deste modo, interpretada como uma dimensão incontornável, e com importância crescente, nas sociedades modernas e nas economias de mercado. Por outro lado, encontramos abordagens centradas no ciclo de vida dos indivíduos, incidindo, sobretudo, nas condições e contextos de aprendizagem ao longo do seu percurso biográfico (Alheit e Dausien, 2005). Neste segundo tipo de abordagens é salientada a crescente libertação dos indivíduos relativamente à rigidez dos papéis e das identidades socialmente impostas. Nesse sentido, privilegia-se a autonomia e a autodeterminação dos indivíduos na sua formação.

As exigências que as mudanças sociais, verificadas nas sociedades modernas ocidentais, colocam aos indivíduos constituem o principal enquadramento do debate em torno da aprendizagem ao longo da vida. Os diferentes discursos tendem a enfatizar a sua importância no esbatimento da insegurança que afeta os indivíduos, em contextos marcados por imprevisibilidade, flexibilidade, competitividade e incerteza. A apologia da aprendizagem ao longo da vida, difundida nas mais diversas esferas sociais, tende a apresentá-la como um meio de lidar com as transformações ocorridas nas sociedades modernas. Sobressaem, em particular, as profundas alterações sociais que decorrem da crise da modernidade organizada, utilizando a designação de Peter Wagner (2002)⁷, e que remetem para o fim de um projeto de modernidade orientado para a regulação e estabilidade das práticas sociais. Este projeto, assente na ideia de coesão e de estabilidade a longo prazo e traduzido em conjuntos articulados de regras institucionais e níveis razoáveis de coesão no plano das sociedades nacionais, parece ser posto em causa a partir da década de sessenta. Peter Wagner (2002: 125) salienta quatro transformações que colocam em causa a índole organizada do projecto da modernidade, e que, pela sua pertinência, passamos a descrever.

O primeiro conjunto de transformações identificadas por Wagner (2002) está associado ao esbatimento da importância da concertação social e à perda de capacidade de negociação por parte dos sindicatos. A crise da concertação social coloca em causa um dos pilares da modernidade organizada, designadamente a existência de mecanismos institucionais de concertação social que, ao nível específico da negociação coletiva, foram sendo adotados “com base na reciprocidade de interesses entre a estabilidade laboral, o aumento de produtividade e rentabilidade empresarial” (Mozzicafredo; 2002: 73). Aquele que, durante décadas, constituiu o sustentáculo das principais premissas da modernidade organizada, nomeadamente a promoção da integração social e a regulação das orientações coletivas das sociedades, sai enfraquecido da crise económica⁸ ocorrida

⁷ Wagner identifica três fases do projeto imaginado da modernidade: i) a “modernidade liberal restrita” (séc. XVIII a XIX), que resulta da passagem das sociedades ocidentais tradicionais para as sociedades modernas, e que, num contexto marcado pela instabilidade provocada pela quebra dos laços tradicionais, se caracteriza por projetos delimitados a um núcleo burguês e que exclui todos os que não estão preparados para a modernidade; ii) a “modernidade organizada” (séc. XIX a 1960) que se caracteriza por uma “convencionalização” do trabalho e standardização do consumo que se inscrevem num conjunto alargado de práticas reguladoras que sustentam os alicerces do estado-providência; iii) a “modernidade liberal alargada” (de 1960 à atualidade) que corresponde a um desmantelamento das instituições disciplinadoras da “modernidade organizada”.

⁸ Referimo-nos à forte tendência inflacionária ocorrida com o aumento do preço do petróleo nos mercados internacionais entre 1974 e 1979, a que acresce a “incapacidade do sector público para continuar a expansão dos seus mercados e gerar, desse modo, emprego sem aumentar os impostos sobre o capital ou

no início da década de setenta do século XX. As consequências da desinstitucionalização das práticas fazem-se sentir, com particular acutilância, na desregulação da proteção social no emprego. Como refere Castells (2002: 22), em resposta à crise “governos e empresas envolveram-se num processo de reestruturação pragmático de tentativa e erro que continuou nos anos 90, colocando um esforço mais decisivo na desregulamentação, privatização e dismantelamento do contrato social entre capital e trabalho, que fundamentou a estabilidade do modelo de crescimento anterior”.

Um dos sintomas e, simultaneamente, causa da desregulação das relações laborais é o enfraquecimento do movimento sindical que, no contexto da negociação coletiva, teve um papel preponderante na institucionalização de direitos dos trabalhadores com vista à melhoria das condições de trabalho. Em consequência direta da crise da contratualização social, assiste-se à reemergência dos princípios de ordenação hierárquica pré-moderna onde as condições das relações sociais estavam diretamente ligadas às posições das partes na hierarquia social, como refere Santos (1998: 23): “o status é agora apenas o efeito da enorme desigualdade de poder económico entre as partes no contrato individual e na capacidade que tal desigualdade dá à parte mais forte para impor sem discussão as condições que lhe são mais favoráveis”. Um dos impactos dos processos de desregulação traduziu-se na dualização do mercado de emprego com implicações profundas quer na redefinição de vínculos e identidades pessoais quer, também, na ordem e coesão sociais. A este respeito Boltanski e Chiapello (2002: 320-321) chamam a atenção para o aumento da desigualdade e para a polarização social com base na diferenciação entre assalariados dotados de qualificações fortemente valorizadas no mercado de emprego, e que, por esse facto, se revestem de um estatuto que os beneficia na obtenção de condições laborais mais favoráveis, e as restantes categorias de assalariados, com estatutos mais precários.

A erosão do consenso em torno do Keynesianismo constitui o segundo fator de crise da modernidade organizada identificado por Wagner (2002). Os princípios da teoria de Keynes, a partir da década de quarenta, influenciaram significativamente as políticas económicas e de desenvolvimento dos Estados da Europa Central, num contexto marcado pela necessidade de reconstrução da Europa, no período do pós-guerra, e pela impopularidade das políticas do modelo capitalista liberal e da Depressão dos anos 30, estando ainda presentes na memória as consequências sociais e económicas

alimentar a inflação, mediante a oferta adicional de dinheiro e endividamento público” (Castells, 2002: 116).

da queda da bolsa de Nova Iorque, a 29 de Outubro de 1929 (Hobbesbawm, 1996). No âmago do pensamento da teoria Keynesiana reside a ideia de que “o volume real da produção e do emprego depende, não da capacidade de produção ou do nível pré-existente de rendimentos, mas das decisões de produção, as quais dependem, por seu lado, das decisões de investimento e da estimulação atual dos montantes de consumo corrente e futuro” (Coutinho, 1999: 23). Assim, coube ao Estado estimular quer o investimento quer o consumo, através de políticas de despesa pública e da política orçamental. Uma tal intervenção do Estado nas esferas social e económica “implica uma transformação das sociedades através da relação e compatibilização das diferentes lógicas, em alguma medida, contraditórias, entre políticas económicas e políticas sociais” (Mozzicafreddo, 2002: 8). Foi este o gérmen de um novo contrato social que começou a definir-se, então, na Europa Ocidental, cujas bases assentaram na distribuição mais equitativa da riqueza nacional sob a égide do Estado-providência, e cuja viabilização viria, depois, a ser assegurada pela situação de pleno emprego, paz social e crescimento económico ininterrupto, vivida ao longo das três décadas seguintes.

A crise da década de setenta conduz ao abandono progressivo das políticas de intervenção e orientação do estado sobre o processo económico e à implementação de uma política de intervenção mais seletiva na gestão da crise. As reformas implementadas para fazer face à crise direcionaram tendencialmente o apoio estatal para ganhos de produtividade das economias nacionais em detrimento da proteção social. Wagner (2002: 127) dá como exemplo desta mudança da configuração dos princípios sociopolíticos, o abandono do compromisso com pleno emprego por parte dos governos nacionais. As reações à crise da década de setenta contemplaram um conjunto de medidas respeitantes à organização da economia global, incluindo a produção, os mercados de produtos e serviços e os mercados financeiros, assentando naquilo a que Santos designa de consenso económico neoliberal ou consenso de Washington e que se traduz na “liberalização dos mercados, desregulamentação, privatização, minimalismo estatal, controle da inflação, primazia das exportações, cortes nas despesas sociais, redução do défice público, concentração do poder mercantil nas grandes empresas multinacionais e do poder financeiro nos grandes bancos transnacionais” (Santos, 1998: 26). Em resultado deste consenso liberal assiste-se a um processo de progressiva dessocialização da economia, um dos dispositivos operacionais do contrato social, e a tendência para a sua redução à instrumentalidade do mercado e das transações.

O terceiro conjunto de transformações sintomáticas da crise da modernidade organizada está relacionado com um conjunto de alterações organizacionais, as quais são definidas por Wagner (2002) como um movimento no sentido da quebra das hierarquias formais, estando tal quebra diretamente relacionada com as transformações anteriores. Durante a modernidade organizada a organização do processo produtivo assentou em duas premissas: por um lado, a promoção do aumento da dimensão das organizações e a internalização, como meios de concentrar e controlar todas as etapas do processo produtivo, e, por outro lado, na definição minuciosa das tarefas do trabalhador, representativa do esforço de eliminação dos fatores de incerteza. Esta integração vertical garantiu uma relativa estabilidade a longo prazo, no que diz respeito aos investimentos, às mudanças tecnológicas, aos níveis de produção e à segurança das carreiras profissionais. Boa parte da cultura organizacional centrou-se, pois, no cumprimento de regras e na “rotinização” do trabalho, bem delimitado nas etapas e nos procedimentos a serem seguidos, o que contribuiu para a diminuição dos níveis de incerteza envolvidos na execução das tarefas e do risco de conflitos nas organizações. A crise da modernidade organizada assenta numa crítica ao desencantamento com a vida, isto é, uma reação à inautenticidade da vida quotidiana, ao autoritarismo dos poderes hierárquicos opressor da autonomia individual. Boltanski e Chiapello (2002) referem o movimento de Maio de 68 como um exemplo de reação crítica ao excessivo controlo da ação individual no contexto organizacional. Segundo os autores, a crítica social ao capitalismo, denunciadora da não realização das promessas de igualdade e distribuição da riqueza, é acompanhada da crítica artística que denuncia o carácter opressor do trabalho. A dimensão artística da crítica incidiu, sobretudo, na divisão do trabalho, nas hierarquias e na vigilância, ou seja, na forma como o capitalismo aliena a liberdade. A capacidade de assimilação da crítica por parte do capitalismo conduziu à progressiva adoção da autonomia em detrimento da segurança, abrindo portas ao surgimento daquilo a que Boltanski e Chiapello denominam de, um novo espírito do capitalismo difusor das virtudes da mobilidade e da adaptabilidade. Este novo espírito é uma resposta às críticas que denunciavam a mecanização do mundo, a destruição dos modos de vida favoráveis à realização das potencialidades humanas e ao carácter insuportável dos modos de opressão da criatividade (Boltanski e Chiapello, 2002: 296).

Como reação às críticas ao capitalismo, os modelos de gestão, sobretudo a partir da década de noventa, alteram o seu rumo estratégico, começando a promover o conceito de realização pessoal dos trabalhadores. O novo universo de referência que se

abre sustenta-se na criatividade, na reatividade e na flexibilidade, incorporando uma visão particular de subjetividade assente na liberdade. O trabalho redefine-se como uma manifestação da liberdade individual, apelando a uma moral individualista baseada na realização pessoal, no empenhamento e na *performance*, de onde sai reforçada a responsabilização individual. Assim, as mudanças organizacionais vão no sentido de uma maior abertura à iniciativa do trabalhador e de uma menor determinação das relações entre os vários atores na cadeia de interações que se produzem no seu seio. Trata-se da passagem de uma atitude de controlo para uma atitude de compromisso. As capacidades e o envolvimento dos trabalhadores são encorajados, sendo-lhes atribuída a responsabilidade por partes do processo produtivo. Os trabalhadores passam a ser encarados como sujeitos com capacidade para atribuir sentido às tarefas e às responsabilidades relativas ao trabalho que realizam (Wagner 2002: 129).

O impacto das inovações técnicas na regulação das práticas constitui o quarto conjunto de transformações da modernidade organizada. Segundo Wagner (2002: 129), trata-se de uma progressiva substituição do paradigma da produção em massa para o paradigma da especialização flexível, tornada possível graças às inovações tecnológicas que aumentam a velocidade e a precisão da gestão da informação, da matéria e da energia. A maioria dos sistemas técnicos da modernidade organizada resultou na standardização dos objetos materiais, de tal forma que a sua utilização conduziu a uma certa standardização de padrões de comportamento e à coletivização dos modos de ação. A tendência atual para a destandardização e flexibilidade tecnológica associa-se, assim, à tendência para a diversificação e individualização dos padrões de comportamento.

Subjaz a todas as transformações referidas por Wagner uma tendência para o enfraquecimento do conjunto de convenções, coerentes e correlacionadas, que marcaram a modernidade organizada. Desta forma, a estabilidade das práticas sociais reguladas por convenções é, no contexto emergente, marcada pelo abalo dos pilares que anteriormente a sustinham e ameaçada pela diversificação e pluralização de práticas (Wagner, 2002). As políticas de gestão empresarial são o reflexo dessa tendência, deslocando a tónica da sua preocupação pela disciplina, reguladora das práticas individuais, para a valorização do fator humano, nomeadamente sob a forma de autonomia, criatividade, autenticidade e liberdade. Como bem refere Wagner (2002: 132), as transformações ocorridas não marcam o colapso de todas as práticas, mas antes, extravasam as antigas fronteiras que as regulavam. Por este motivo, o novo sistema de

práticas carece da coerência do anterior, não garantindo os mesmos níveis de certeza que se verificam na modernidade organizada.

As alterações ocorridas nas sociedades modernas, anteriormente referidas, e as suas repercussões nas práticas sociais originam profundas alterações nos sistemas e nos processos educativos, traduzindo-se naquilo a que Field (2006: 47) designa de “revolução silenciosa”. É nesta “revolução” que a aprendizagem ao longo da vida adquire uma particular relevância na medida em que é apontada como um importante fator de adaptação às exigências que as profundas transformações económicas e sociais colocam aos indivíduos. Parece-nos, pois, importante identificar algumas das transformações sociais, ocorridas nas últimas décadas, com particular influência na alteração das conceções da educação, da formação e da aprendizagem, e a forma como estas se traduzem em argumentos oficiais que advogam a importância da aprendizagem ao longo da vida. A este respeito o *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* (Comissão Europeia, 2000), que decorre das conclusões do Conselho Europeu de Lisboa, constitui um exemplo particularmente ilustrativo da forma como ao nível institucional se procura promover a necessidade de se adotar uma ação concertada face às atuais mudanças económicas e sociais, através de uma nova abordagem da educação e da formação.

A aprendizagem ao longo da vida no contexto da desregulação dos vínculos laborais

As transformações verificadas na esfera do trabalho ancoram muitos dos argumentos em torno da aprendizagem ao longo da vida. Estas transformações envolvem não só alterações à sua configuração, mas estendem-se ao seu significado para os indivíduos. A configuração do trabalho regular a tempo inteiro e por tempo indeterminado que prevaleceu nos países centrais durante décadas é hoje substituída por formas atípicas de relações de trabalho. Esta transformação é acompanhada por uma alteração da estabilidade e da previsibilidade das trajetórias profissionais. Sob a égide dos princípios da polivalência e da flexibilidade crescentemente impostos, os trabalhadores são cada vez mais solicitados a um compromisso e a uma entrega à atividade profissional. A aprendizagem ao longo da vida inscreve-se neste quadro económico cujos objetivos são a competitividade, a empregabilidade e a adaptabilidade.

Boltanski e Chiapello (2002) interpretam estas mudanças verificadas nas relações de trabalho, que acompanham a substituição dos modelos rígidos de organização por modelos de natureza mais flexível, como uma consequência do novo regime de justificação do processo de acumulação capitalista que designam de Cidade por Projetos (*Cité par Project*). É nesta Cidade por Projetos que se clarifica o novo sentido de justiça cujo valor legítimo e grandeza própria se funda na atividade. É a atividade o critério de avaliação dos indivíduos, manifestando-se na multiplicidade de projetos em que cada um se envolve. A temporalidade faz parte da natureza dos projetos, marcados por um início e um fim; desta forma, os projetos sucedem-se e substituem-se, recompondo, por força das prioridades e das necessidades, os grupos de trabalho. A vida é, assim, concebida como uma sucessão de projetos cuja realização é acompanhada pela esperança na sucessão de novos projetos gerados na teia de vínculos estabelecidos no projeto em concretização (Boltanski e Chiapello, 2002: 165).

Neste mundo connexionista, a gestão empresarial orienta-se pelos princípios da criatividade, da reatividade e da flexibilidade, num claro contraponto aos princípios burocráticos que marcaram a gestão até à década de sessenta. O capitalismo legitima-se, recorrendo ao argumento da meritocracia, assente na justa retribuição em função da avaliação do desempenho individual, ao qual se acrescenta o argumento da liberdade, traduzido no convite ao desenvolvimento pessoal através do envolvimento em diferentes projetos. Com efeito, os conceitos de autonomia e de liberdade passam a fazer parte do léxico das práticas de gestão e o desenvolvimento pessoal torna-se numa dimensão da nova gestão empresarial. A grandeza dos indivíduos é medida pela sua capacidade de mobilidade e de transição entre projetos. Longe de permanecer vinculado a uma profissão ou a uma qualificação, a avaliação da grandeza do trabalhador faz-se com base na sua capacidade de adaptação, que lhe possibilite a transição e a maleabilidade a situações de diferente natureza, e na sua polivalência, que lhe permita a mudança de atividade ou de ferramentas, segundo a natureza da relação que estabelece com os outros ou com os objetos. No lado oposto, na categoria dos excluídos, encontram-se os indivíduos que, devido às suas desvantagens, não conseguem beneficiar das “generosas” vantagens do crescimento e do progresso económicos (Boltanski e Chiapello, 2002: 445). Assim, as causas da situação dos excluídos devem ser procuradas na sua própria debilidade e na sua posição periférica, o que nos remete para a conceção do mundo como uma rede, segundo a qual a exclusão implica situações em que se quebram os vínculos e onde os excluídos são remetidos para as margens da

rede. No quadro das representações da sociedade assentes nesta metáfora da rede, a quebra do vínculo social num mundo concebido a partir do modelo de rede traduz-se na desfiliação dos indivíduos. Boltanski e Chiapello (2002: 457) chamam a atenção para a forma como o conceito de exclusão responsabiliza o excluído pela sua situação, ou seja, vincula os excluídos às suas propriedades negativas⁹. Desta forma, a exclusão apresenta-se mais como um destino do que como o resultado de uma assimetria social da qual alguns indivíduos retirariam partido em prejuízo de outras.

As transformações verificadas na esfera do trabalho e a crescente responsabilização dos indivíduos relativamente ao imperativo de se reajustarem constantemente às necessidades das empresas constituem dois dos argumentos do discurso que advoga a “aprendizagem ao longo da vida” enquanto instrumento de governança da competitividade das economias e de combate à exclusão social. A promoção da aprendizagem ao longo da vida constitui, assim, no discurso institucional, uma resposta à necessidade de desenvolvimento de competências individuais para fazer face à inovação permanente que caracteriza as economias baseadas no conhecimento e, simultaneamente um mecanismo de fomentação da coesão social (Conceição, Heitor e Lundvall; 2003). As virtudes reconhecidas à aprendizagem ao longo da vida encontram-se enunciadas no *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida*, nomeadamente na justificação dos antecedentes relativos ao propósito de desenvolvimento de indicadores e parâmetros de referência em matéria de aprendizagem ao longo da vida:

A aprendizagem ao longo da vida constitui tema de debate político desde há vários anos. Tornou-se uma questão prioritária no final dos anos 90, a partir do momento em que foi amplamente reconhecida a sua importância para o desenvolvimento económico e social, a coesão social e a cidadania activa na sociedade do conhecimento. (Comissão Europeia, 2000:36)

Neste pressuposto o acesso à educação e ao conhecimento é apresentado como um fator de extrema importância na promoção da coesão social:

[...] não apenas a educação e a formação ao longo da vida contribuem para manter a competitividade económica e a empregabilidade, como constituem igualmente o melhor meio de combater a exclusão social, o que significa que o ensino e a aprendizagem deverão dar prioridade aos indivíduos e respectivas necessidades (Comissão Europeia, 2000:36)

⁹ Os autores argumentam que é a relação entre miséria e determinadas características individuais, facilmente convertíveis em fatores de responsabilidade individual, que eliminou a noção de classe.

Por um lado a capacidade de aprendizagem permanente é apresentada como uma qualidade essencial para as sociedades que estimulam a produção de riqueza com base em bens imateriais, de natureza cognitiva e de comunicação, apelidadas de sociedades do conhecimento. Por outro lado, o discurso em torno da aprendizagem ao longo da vida parece inscrever-se, simultaneamente, na lógica de individualização e responsabilização individual que se traduz numa tendência crescente para a privatização dos problemas sociais (Boltanski e Chiapello, 2002). O investimento na aquisição de capacidades valorizadas pelo mercado de trabalho é apresentado no discurso oficial como a única resposta possível, no quadro do ideário neoliberal, para gerir o risco de exclusão que ameaça, em permanência, um leque cada vez mais vasto de indivíduos. O incentivo ao investimento na aprendizagem é colocado não apenas aos detentores de baixos níveis de habilitação escolar, mas também aos mais qualificados, tornando-se um requisito inerente ao próprio modelo de crescimento económico.

A aprendizagem ao longo da vida e as alterações dos critérios de empregabilidade

Uma segunda dimensão do discurso em defesa da aprendizagem ao longo da vida concebe-a como uma resposta ao crescente questionamento da pertinência e utilidade dos saberes adquiridos na escola. A este nível assume particular destaque a questão da transferibilidade dos conhecimentos. Critica-se a incapacidade dos alunos para descortinar analogias entre diferentes situações, ou seja, a sua incapacidade para identificar semelhanças na diversidade das aparências e para o reconhecimento de situações que se relacionam com os saberes adquiridos noutro contexto. Muitos dos conhecimentos que os alunos adquirem têm uma utilidade limitada ao próprio contexto escolar e noutro contexto “os alunos comportam-se como se não tivessem aprendido nada” (Perrenoud, 2004: 47).

No âmbito do mundo conxionista, caracterizado por Boltanski e Chiapello (2002), a transferibilidade de conhecimentos reveste-se de particular importância dado que está diretamente relacionada com a capacidade de mobilidade dos indivíduos. Os autores salientam o facto de a capacidade de se mover autonomamente ser uma capacidade essencial dos incluídos, de tal forma, que os excluídos se caracterizam, à partida pela sua imobilidade. Analisando o exemplo dos quadros profissionais, os

autores constatarem que os que auferem maiores rendimentos são aqueles cuja atividade depende de competências em áreas especializadas e, simultaneamente, pouco específicas, o que favorece a sua mobilidade. Boltanski e Chiapello (2002: 481) dão o exemplo dos profissionais do sector financeiro que se apoiam em competências relativamente estáveis, devido ao facto de todos os mercados financeiros se basearem nos mesmos modelos matemáticos e de se verificar uma progressiva estandardização das regras de contabilidade à escala mundial. Em sentido oposto encontram-se os quadros dirigentes do sector industrial que auferem remunerações, comparativamente, mais baixas, dado que as suas competências se relacionam com a especificidade de uma determinada indústria. O seu saber é menos transferível na medida em que se relaciona com processos industriais específicos. Os autores argumentam que para reforçar a sua mobilidade seria necessário uma estandardização dos seus saberes de forma a poder transferi-los. Mobilidade e imobilidade, enquanto fatores de desigualdade no mercado de trabalho, encontram-se fortemente associadas ao perfil de saberes e de competências do trabalhador. Nesta conjuntura o “valor” do trabalhador é vinculado à sua maior ou menor mobilidade.

No domínio da esfera laboral, a empregabilidade torna-se o conceito chave, remetendo para as capacidades que os indivíduos devem possuir para serem solicitados a participar num determinado projeto. A participação em projetos diferentes potencia a empregabilidade, na medida em que permite aumentar o capital pessoal. Neste sentido, a noção de competência apresenta-se como uma operacionalização do conceito de empregabilidade, definido como o somatório das competências acumuladas por um indivíduo (Boltanski e Chiapello 2002: 501). Assim, a empregabilidade aumenta na proporção das competências adquiridas e acumuladas ao longo do percurso profissional. Curiosamente, a capacidade de resposta do capitalismo à crítica social e artística que lhe é endereçada permitiu que o rol de qualidades atribuídas atualmente a um “bom trabalhador” – a autonomia, a espontaneidade, a mobilidade, a pluricompetência (em oposição à especialização rígida da antiga divisão do trabalho), a abertura aos outros e à novidade – sejam as que se encontram incluídas no reportório contestatário de Maio de 68, que acompanhou uma crítica radical ao capitalismo industrial. A defesa, por parte da gestão empresarial, da polivalência, da flexibilidade no emprego, da predisposição à aprendizagem e à adaptação a novas funções (em vez de exaltar a posse de uma profissão e de qualificações rígidas), da capacidade de compromisso e de comunicação nas relações interpessoais, conduziu a uma valorização das atitudes do trabalhador.

Deste modo, o perfil de competências valorizadas no trabalhador passa a incluir três dimensões: o “saber” (vinculado aos conhecimentos), o “saber-fazer” (vinculado às competências) e “saber-ser” (vinculado às atitudes).

Entre as consequências da substituição de práticas fortemente reguladas, fundadas numa racionalidade positiva e universal, que supunha a obediência e a execução mecânica, por práticas de natureza mais participativa, autónoma, criativa e reflexiva, encontramos a desconvenção do repertório de competências requeridas ao trabalhador. A noção de competência realça o lugar dos indivíduos face à sua trajetória profissional que, no mundo conexista, se caracteriza por ser difícil de planificar e prever, dada a instabilidade das relações de trabalho. Assim, a formação inicial para um emprego, a qualificação e certificação obtidas, no quadro de uma instituição socialmente reconhecida e legitimada, com vista à inserção e manutenção no mercado de trabalho deixou de ser uma relação natural e estável para se inscrever num quadro de possibilidades de trajetórias possíveis.

A emergência da lógica das competências fortemente imbricada nos discursos de apologia da aprendizagem ao longo da vida parece inserir-se nesse movimento de permanente adaptação, propondo uma apreensão das capacidades dos aprendentes menos ligada ao domínio dos saberes formais ou escolarizados, que, alegadamente, pouco contribuem para a mobilidade dos indivíduos.

As novas competências básicas consagradas nas conclusões do Conselho Europeu de Lisboa [...] abrange, sem dúvida, algumas áreas fundamentais, não implicando, no entanto, que as competências básicas tradicionais em literacia e numeracia deixem de ser importantes. Convém, porém, salientar que este não é um inventário de matérias ou disciplinas como as conhecemos desde os nossos tempos de escola. Especifica, sim, áreas amplamente definidas de conhecimentos e competências, todas elas interdisciplinares. (Comissão Europeia, 2000:12)

Esta apologia do desenvolvimento de competências, perspectivadas como algo de diferente das matérias “como as conhecemos desde os nossos tempos de escola”, surge enquadrada nas profundas mudanças verificadas nos processos de organização do trabalho e nas relações sociais no seio das empresas, com repercussões importantes nos conteúdos profissionais. Como refere Zarifiani (1999), esta mudança consiste na superação das organizações prescritas do trabalho, ou seja, o abandono da prescrição das operações de trabalho e da forma de trabalhar. No entanto, como nota o autor, a prescrição não desaparece das organizações, verifica-se antes uma deslocação do

conteúdo do trabalho para os objetivos que são atribuídos aos trabalhadores e que estes devem assumir. O modelo das competências nasce marcado, quer pelo fim da instituição de normas e procedimentos rígidos de execução do trabalho, quer pela desinstitucionalização das relações sociais que ocorrem no mundo do trabalho. Assim, o conceito de competência reveste-se de dois significados distintos; por um lado, remete para a responsabilização do indivíduo face às situações profissionais com que se defronta, por outro lado, preconiza um conjunto de novos saberes colocados em prática e que emergem das modificações que ocorrem nos conteúdos profissionais.

No discurso oficial, as competências surgem intimamente associadas aos processos de inovação:

Cada vez mais, os empregadores exigem a capacidade de rapidamente aprender e adquirir novas competências, adaptando-se a novos desafios e situações. (...). Os mercados laborais actuais exigem perfis de competências, qualificações e experiências em permanente mudança. (Comissão Europeia, 2000:12)

Trata-se de uma argumentação subsidiária de uma lógica de mercado concorrencial. Nesse mercado as competências do trabalhador constituem um bem transacionável, cujo valor é determinado pela lei da oferta e da procura, onde, como já vimos, o perfil de competências é o principal critério de inclusão ou exclusão dos trabalhadores:

Os conhecimentos, as competências e as percepções que apreendemos quando crianças e jovens na família, na escola, na formação e na universidade são limitados no tempo. Enraizar a aprendizagem na vida adulta constitui um passo muito importante na concretização de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2000: 8)

A aprendizagem ao longo da vida ao ser vinculada ao conceito de empregabilidade faz recair sobre os indivíduos o ónus da responsabilidade pela sua inclusão no mercado de trabalho, que depende da sua atitude e da sua capacidade para aprender. No discurso da gestão a figura do empreendedor desenha-se a partir da aquisição permanente de competências que determinam a proatividade dos indivíduos.

A aprendizagem ao longo da vida como resposta aos fracassos da escola

O discurso em torno da aprendizagem ao longo da vida é, muitas vezes, acompanhado pela crítica à incapacidade das formas institucionalizadas dos processos tradicionais de educação e formação em fazer face às exigências que as atuais transformações sociais colocam aos indivíduos. As expectativas colocadas na capacidade de solucionar muitos dos problemas que se vêm lançando aos sistemas de educação e formação constituem uma terceira dimensão do discurso de apologia da aprendizagem ao longo da vida. A este nível surge, em particular, as críticas levantadas à organização clássica dos dispositivos de ensino e de aprendizagem que lhe estão subjacentes, bem como a questão das desigualdades sociais de acesso e sucesso escolares.

O discurso oficial vem impondo uma conceção da aprendizagem extensível a todas as formas de escolaridade, que se funda já não apenas na transmissão dos conteúdos curriculares formais, mas também, e cada vez mais, na autonomização e responsabilização do aluno na construção do seu conhecimento e no desenvolvimento das suas competências. A questão central da pedagogia deixa de ser como determinado conteúdo pode ser ensinado da forma mais eficaz possível, sendo substituída pela determinação de quais os ambientes de aprendizagem que melhor estimulam a responsabilização dos processos de aprendizagem pelos próprios aprendentes, ou seja, como o aprender pode ser aprendido (Alheit e Dausien, 2006: 183). O *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000) inclui essa preocupação:

Aprender a aprender, a adaptar-se à mudança e a compreender vastos fluxos de informação são competências mais genéricas que todos deveriam adquirir (Comissão Europeia, 2000: 12).

A conceção do papel da escola, vinculada pelo discurso oficial, não descarta a transmissão de competências-base como a leitura, a escrita ou o cálculo as quais serão sempre o ponto de partida para a aquisição e desenvolvimento de novas competências. No entanto, estas devem associar-se a competências de outra natureza. Reforçando-se, sobretudo, a responsabilização do aprendente pelo seu processo de aprendizagem, uma ideia que, como vimos, constitui um dos alicerces da aprendizagem ao longo da vida.

A euforia e o otimismo em relação ao papel da escola ocorridos, na Europa, no período posterior à Segunda Guerra Mundial, fomentaram a ideia das despesas com a educação escolar como um investimento de retorno decisivo, quer do ponto de vista coletivo, quer do individual (Canário, 2005). O próprio discurso mediático se encarregou de promover a imagem da escola como fator de promoção social, estabelecendo uma relação de causa-efeito entre a obtenção de certificação mais elevada e a posse de estatuto e rendimentos elevados (Poupeau e Garcia; 2007). O processo de democratização e massificação do acesso ao ensino, ocorrido nas últimas décadas, conduziu à generalização e consequente desvalorização da certificação. As consequências tiveram reflexo na importância das habilitações escolares enquanto fator de mobilidade social, ainda assim mantiveram-se as expectativas e a “ilusão promocional” atribuída à escola, transferindo, muitas vezes, para o sistema educativo as causas do desemprego e da precariedade da relação laboral. Neste quadro de expectativas e de incumprimentos por parte da escola, a educação ao longo da vida reveste-se de um carácter de oportunidade permanente para aqueles que, por qualquer motivo, não adquiriram as competências básicas, responsabilizando-se o Estado pela criação de sistemas formais que garantam um perfil mínimo de competências:

As pessoas que, por qualquer motivo, não foram capazes de adquirir o nível de competências básicas relevantes devem ter à sua disposição oportunidades contínuas de o fazer. Contudo, podem, por vezes, ter falhado nesse intento ou não ter aproveitado o que lhes foi já proporcionado. Os sistemas formais de educação e formação dos Estados-Membros – seja inicial, avançada/superior ou adulta/contínua – são responsáveis por garantir, na medida do possível, que todos os indivíduos adquiram, actualizem e sustentem um mínimo de competências previamente acordado. (Comissão Europeia, 2000:12)

O discurso institucional vincula uma ampliação das oportunidades de aprendizagem dirigidas a adultos, para além dos sistemas formais de educação e formação. Reconhece-se a existência de canais alternativos de aprendizagem através de meios não tradicionais e dissociados dos mecanismos institucionalizados de ensino. Esta tendência pode ser observada na introdução da expressão “aprendizagem em todos os domínios da vida” que, associada ao termo “aprendizagem ao longo da vida” remete para um entendimento da aprendizagem como um processo que envolve todos os espaços e tempos em que se inscrevem os indivíduos:

A expressão aprendizagem "ao longo da vida" (*lifelong*) coloca a tónica no tempo: aprender durante uma vida, contínua ou periodicamente. A recém-cunhada expressão "aprendizagem em todos os domínios da vida" (*lifewide*) vem enriquecer a questão, chamando a atenção para a disseminação da aprendizagem, que pode decorrer em todas as dimensões das nossas vidas em qualquer fase das mesmas (Comissão Europeia, 2000:10)

A novidade do discurso não reside na criação de respostas de segunda oportunidade àqueles que, por incapacidade ou impossibilidade, não completaram o percurso escolar. Em larga medida, o ensino formal especificamente destinado a adultos, ainda que com configurações diferentes ao longo do século XX (Pais, 2003), constituía um sistema formal funcionando em paralelo, mas distinto dos “tradicionais” percursos formais de educação. De facto, quando consideramos o ensino recorrente verificamos que apenas em circunstâncias muito excepcionais estes percursos não tradicionais são encarados como via para a obtenção de promoção social: “à grande maioria destes alunos [do ensino recorrente] não os alimenta já o sonho de ver concretizada a entrada no ensino superior orientado pela ideia vincada de estabelecer um percurso de mobilidade social ascendente, mas um objetivo de natureza mais imediatista que passa pela conclusão de cursos com uma componente o mais licealizante possível” (Pais, 2003: 200).

A novidade divulgada pelo discurso recente em torno da aprendizagem ao longo da vida reside numa conceção permanente da oportunidade e não meramente uma segunda oportunidade. Trata-se de uma nova conceção de justiça que procura reparar o falhanço da escola na promoção do sucesso escolar. A incapacidade de promoção da igualdade de oportunidades por parte do sistema escolar é amenizada pelo carácter de reversibilidade permanente da situação. Trata-se de um novo horizonte da justiça moderna que Martuccelli (2006) descreve como uma crescente intolerância à irreversibilidade.

No caso concreto da incapacidade da escola para promover a universalidade da transmissão de conhecimentos, esta é compensada com a possibilidade permanente, conferida aos indivíduos, de reverter a situação em que se encontram. Assim, ainda que a insuficiente formação inicial ou o insucesso escolar condicionem as trajetórias individuais, vincando uma desigualdade de oportunidades entre aqueles que ultrapassam com sucesso a prova escolar e aqueles que não o fazem, essa injustiça é atenuada pela permanente possibilidade de reversibilidade da situação.

A incapacidade da escola em desvincular a condição social do aluno do sucesso e insucesso escolares, bem como a manutenção da importância da formação inicial na determinação das trajetórias individuais e na condição social na idade adulta, parecem refletir o falhanço de um modelo de justiça intolerante para com as desigualdades geradas no seio da escola. Falaciosa ou não, o certo é que a representação da permanente reversibilidade do insucesso escolar se afirma, hoje, como um critério de justiça, embora, como nota Mariana Alves, continue por apurar o facto de os processos de aprendizagem ao longo da vida contribuírem para reproduzir velhas desigualdades, dado que “aqueles (indivíduos ou sociedades) que mais aderem a dinâmicas de ALV são, aparentemente, também os que conheceram mais sucesso no que respeita às dinâmicas da escolaridade” (Alves, 2010: 20). Ainda assim, a aprendizagem ao longo da vida é institucionalmente apresentada como um mecanismo de promoção de igualdade de oportunidades na sociedade do conhecimento.

Contextos sociais de incerteza e a aprendizagem ao longo da vida

O discurso oficial em torno da aprendizagem ao longo da vida encontra-se igualmente vinculado aos efeitos que a desregulação das práticas, que caracteriza a modernidade tardia, tem sobre os indivíduos e os seus percursos de vida. Destaca-se, a este nível, a imagem da “sociedade de risco” na qual, como salienta Beck (1992), as organizações, as comunidades e os indivíduos se encontram em “risco” relativamente às suas oportunidades de se adaptar às mudanças e incertezas provocadas pela ambivalência e pela ambiguidade que marcam a modernidade tardia. A institucionalização e a estandardização dos percursos pessoais, fomentada pela regulação do Estado e pela racionalização económica, tende a ser substituída pela destandarização dos percursos de vida. Beck e Beck-Gernsheim (2002) argumentam que a modernidade ocidental libertou os indivíduos dos papéis historicamente prescritos, e, desta forma, o indivíduo torna-se a unidade básica da vida social. Esta afirmação da ideia de indivíduo tem implicações a vários níveis, nomeadamente no sistema de valores e representações sociais no qual se difunde a ideia de indivíduo como um ser único, independente e provido de subjetividade.

De acordo com Aboim (2006), a ideia de que se assiste, na modernidade, a uma epopeia de libertação humana face aos constrangimentos sociais “pode suscitar uma

interpretação da individualização enquanto individualismo, que lê nas transformações das formas de regulação da acção individual sinais de atomismo e ausência de condicionantes sociais” (Aboim, 2006: 34). Apesar de se assistir a um processo de libertação dos indivíduos relativamente à rigidez dos papéis e das identidades socialmente impostas pelas instituições, Beck e Beck-Gernsheim (2002) salientam que as vidas individuais continuam ainda completamente dependentes das instituições. A diferença qualitativa entre as configurações tradicionais e modernas das histórias de vida não reside no desaparecimento das formas de controlo que condicionam as vidas individuais, mas antes no facto de as diretrizes modernas incutirem nas biografias individuais a auto-organização e a auto-tematização (Beck e Beck-Gernsheim; 2002: 24). Assim, para os autores, o processo de individualização que ocorre na modernidade apresenta-se sob a forma de um individualismo institucionalizado: as instituições centrais da sociedade moderna estão orientadas para os indivíduos e não para o grupo. Neste sentido, o conceito de individualização não se confunde com a ideia de individualismo, na medida em que não pressupõe uma lógica de não condicionamento da acção nem a imposição de subjetividade. Pelo contrário, o conceito de individualização institucional pressupõe uma densidade de regulações que enforma a sociedade moderna. A particularidade das pressões institucionais das sociedades modernas é o facto de se configurarem na disponibilização de serviços ou incentivos à acção, ao invés de assentarem em restrições e proibições (Beck e Beck-Gernsheim; 2002: 2-3).

A regulação social e o determinismo institucional dos percursos individuais parecem ser colocados em causa de forma crescente, nas sociedades ocidentais, por um alargamento das possibilidades de escolha que se colocam aos indivíduos. Assim, a “biografia normal” tende a transformar-se numa “biografia faça-você-mesmo” (Beck e Beck-Gernsheim; 2002: 3). Este não é, necessariamente, um processo bem-sucedido, como referem os autores, a “biografia faça-você-mesmo” é sempre uma biografia em risco. As biografias passam a ser alvo de intensa reflexividade e autodeterminação, gerando, conseqüentemente, um estado de permanente risco: tudo passa a ser da responsabilidade do indivíduo.

Nesta aceção, os indivíduos são responsabilizados pelo seu desenvolvimento pessoal e tornam-se o produto do trabalho sobre si mesmos: cada um, enquanto artífice de si mesmo, é responsável pelo seu corpo, pela sua imagem, pelo seu êxito e pelo seu destino (Boltanski e Chiapello, 2002: 234). Na configuração social emergente são

colocados novos requisitos na disponibilização dos meios de autorrealização (Wagner, 2002: 166). Estes requisitos são identificados, socialmente, como meios materiais, culturais, intelectuais necessários para a apropriação da vasta oferta de formas possíveis de autocriação. Contudo, a capacidade de acesso a esses meios tende a ser atribuída aos próprios indivíduos.

Assim, a aprendizagem ao longo da vida é considerada como uma condição de sobrevivência dos indivíduos no contexto do alargamento do leque de possibilidades de escolhas, proporcionado pelo desvanecer das convenções que marcaram a modernidade organizada, e, simultaneamente, como uma crescente responsabilização dos indivíduos pelo seu percurso biográfico. No cerne da autonomia do indivíduo está a sua capacidade de escolha no planeamento da suas relações sociais e do seu percurso biográfico que, segundo Beck (1992: 98), não constitui uma faculdade inata, mas antes uma capacidade aprendida e associada às origens sociais e familiares de cada indivíduo. O declínio da autoridade e da tradição e a emergência da oportunidade para a autorrealização pessoal coincide com o surgimento de um novo fator de desigualdade social, a desigual capacidade de lidar com a insegurança e a reflexividade. Esta ideia está patente no *Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida* (2000):

As competências sociais, tais como autoconfiança, a auto-orientação e a assunção de riscos assumem também progressiva importância, na medida em que se espera das pessoas que sejam capazes de comportamentos mais autónomos do que no passado. (Comissão Europeia, 2000:12)

A base de legitimação deste discurso sustenta-se na necessidade de promover uma nova ordem educativa capaz de acompanhar os desafios levantados pelas configurações sociais emergentes. Os argumentos avançados assumem-se como ideologicamente neutros, em particular a competitividade económica, o combate ao desemprego e à exclusão social e, mais recentemente, o aumento da empregabilidade.

No entanto, por detrás da pretensa neutralidade dos argumentos que anunciam uma nova ordem educativa encontra-se uma narrativa que encerra em si uma conceção particular do ator individual, segundo a qual o indivíduo é responsabilizado pela sua trajetória individual, pelos seus sucessos e fracassos. Por conseguinte, a empregabilidade e a inclusão social tornam-se, de igual modo, uma responsabilidade individual, passando a constituir um dever dos indivíduos colmatar o défice de

competências individuais de modo a que estejam em condições de fazer face às exigências do mercado de trabalho.

Capítulo II

O ALARGAMENTO DO ESPECTRO CONCEPTUAL DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Vimos, anteriormente, alguns dos principais argumentos do enquadramento político e ideológico que contextualiza o quadro de atuação política relativamente à oferta educativa e formativa destinada a adultos. Encontrámos no discurso institucional lógicas que se vinculam com particular expressão, ainda que não exclusivamente, às questões da empregabilidade e da competitividade. Aquela que nos parece ser a grande novidade na nova abordagem à aprendizagem ao longo da vida, nos moldes como é encarada institucionalmente, é a sua desvinculação à exclusividade dos contextos formais de aprendizagem:

No âmbito da Estratégia Europeia de Emprego, a Comissão e os Estados-Membros definiram a aprendizagem ao longo da vida como toda e qualquer actividade de aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências (Comissão Europeia, 2000: 3).

Ao nível conceptual as mais recentes configurações do conceito “aprendizagem ao longo da vida” são marcadas por uma indefinição das fronteiras dos contextos de aprendizagem e um consequente alargamento do seu espectro de situações em que se reconhece a possibilidade de ocorrência de aprendizagem. A dimensão "em todos os domínios da vida" (*lifewide*), a que aludimos anteriormente, remete para a complementaridade das aprendizagens formal, não-formal e informal, salientando que a aquisição de conhecimentos pode ocorrer numa diversidade de contextos. Este alargamento da aprendizagem a todos os domínios da vida constitui uma ameaça ao estatuto privilegiado das instituições de educação e formação, que Dubet (2006) designa de monopólio da escola, enquanto únicos contextos de aprendizagem formalmente

reconhecidos. Esta não nos parece, contudo, uma rutura abrupta com a forma escolar, parece-nos, antes, uma derivação dos modelos de formação e educação baseados nas competências que sucederam aos modelos baseados nos saberes.

Procuramos de seguida olhar com algum detalhe para as condicionantes que conferiram força social ao conceito de competência e que o enquadram entre os processos de racionalização característicos das sociedades modernas. Tentaremos perceber a forma como a noção de competência reportada, sobretudo, aos saberes empíricos e à experiência, contribuiu para o reconhecimento de espaços de aprendizagem que não a escola.

Da aquisição de saberes ao desenvolvimento de competências

No contexto das sociedades ocidentais, a escola afirmou-se como uma componente fundamental do programa institucional da modernidade (Dubet; 2006: 32). Desempenhando um dos papéis anteriormente atribuído à família e às comunidades locais, “à escola é incumbida a tarefa de transmitir saberes universais que estão *para além* dos particularismos culturais familiares” (Vieira; 2005: 520). Reconhece-se à escola não apenas as funções de promotora do ensino e das aprendizagens através da transmissão dos saberes, mas também as funções de socialização dos indivíduos. Pelas atribuições que são feitas à escola, encontramos no espaço escolar a expressão da tensão dialéctica, característica da modernidade, que se estabelece entre a regulação social e a emancipação individual. O papel da escola assenta, assim, sobre a resolução de um paradoxo fundamental: num mesmo movimento pretende a socialização do indivíduo e, simultaneamente, procura constitui-lo sujeito (Dubet; 2006: 44). Por um lado, a escola socializa o indivíduo inculcando-lhe um *habitus* e uma identidade conforme aos requisitos da vida social. Por outro lado, ao apelar a valores e princípios universais, o programa institucional procura salvaguardar o indivíduo da mera integração social, configurando um sujeito capaz de construir a sua liberdade. Nas palavras de Dubet (2006: 46), a liberdade do homem moderno irrompe do esquecimento da socialização e em favor da independência de julgamento que essa socialização possibilitou.

A tensão entre a regulação e autonomia na esfera da escola concretiza-se no cumprimento dos rituais disciplinadores e na transmissão de saberes. A escola organiza o seu trabalho, dividindo espaços e tempos, elegendo saberes e conhecimentos,

definindo papéis. Ela é idealizada para igualar os sujeitos e, para isso, guia-se por princípios que visam homogeneizar os saberes, as práticas e, por fim, os alunos. Porém, a escola desenvolve, paralelamente, um precoce processo de individualização, marcando trajetórias e criando desigualdades no seu contexto.

Desta forma, a escola constitui o espaço privilegiado para a concretização do projeto da modernidade naquilo que diz respeito à consolidação dos seus princípios de legitimação, nomeadamente: a noção de *indivíduo*, fundamento da liberdade, ao qual passam a ser reconhecidos direitos inalienáveis; a noção de *razão*, base para uma nova moral racional inspiradora da ação humana e a noção de *bem comum*, princípio que extravasa o interesse individual (Almeida e Vieira; 2006: 52).

Ao longo do último século, as esperanças colocadas na escola assentaram nas respostas à resolução do paradoxo identificado por Dubet. Num primeiro momento, coincidindo com a primeira metade do século XX, a escola funcionou como uma instituição que, partindo de um conjunto de valores estáveis que lhe eram imanentes, produzia cidadãos conformes com o modelo cívico pré-estabelecido. Trata-se do que Alves e Canário (2004) designam por “escola das certezas”. A ideia de emancipação pelo saber, associada ao projeto de fazer das crianças bons portugueses, foi fortemente divulgada pelo designado “positivismo” da Primeira República inspirado na pedagogia Iluminista. Sendo este um projeto ambicioso de combate ao analfabetismo e de elevação significativa das taxas de escolarização da população portuguesa, teve dificuldades de implementação e configurou-se como um programa eminentemente elitista. Ainda assim, a sua tónica universalista é constatável na sua ambição: “pretende-se não só transmitir elementos de uma cultura científica que extravasa em muito as aprendizagens escolares básicas do ler, escrever e contar, como também introduzir elementos de uma educação moral, modalidade de educação cívica republicana, formadora de cidadãos” (Almeida e Vieira; 2006: 58). A escola republicana era ideologicamente progressista, mas não apontava à subversão da ordem social e da ordem moral, a esse nível era bem mais conservadora.

Coube à escola primária a função de promover as transformações pretendidas e, nesse sentido, assumiu-se como a instituição moderna por excelência, apesar de, na sua forma, se encontrar fortemente inspirada pela instituição religiosa com a qual, ironicamente, disputava o ascendente sobre as mentes dos indivíduos. Concebia-se a escola à semelhança de um santuário laico: aí não entrava a sociedade e as crianças eram, antes de mais, alunos presos, da manhã até ao entardecer, num *ballet*

disciplinador de sequências de trabalho extremamente formalizadas, de exercícios rituais repetidos infinitamente, de disciplina rigorosa e de castigos (Dubet; 2006: 105).

A forma escolar, em que se inscreve uma socialização programada (Vincent, 2004), assente na disciplina que socializa e educa, assume uma importância igual à dos conteúdos pedagógicos e à aquisição dos saberes. A este respeito, destacam-se os pressupostos presentes na lei que enquadra a reforma do ensino primário e infantil da Primeira República¹⁰ e nomeados por Igreja (2004: 123): “‘a aquisição de hábitos morais por meio do exemplo e do ensino’; ‘contos e lendas tradicionais (...) com intuítos patrióticos e morais’; ‘canto e dicção de pequenas poesias de assuntos civis e patrióticos’; ‘conhecimento das diversas autoridades locais e pessoas mais prestimosas da terra’”. Acrescenta, ainda, o autor os exemplos presentes no decreto que define o programa das escolas infantis¹¹ e que aponta como objectivos do ensino infantil o “desenvolvimento dos sentimentos morais: o sentimento da solidariedade social, o sentimento da disciplina e da ordem, da justiça, da própria dignidade em geral – o sentimento do dever e a consciência do direito”. Disciplina e ordem surgem fortemente vinculadas nos objetivos que regulam o ensino de então.

A disciplina escolar é feita de controlos e de regras, de exercícios rituais cuidadosamente doseados: formar em filas, copiar do quadro, escrever com caneta de tinta permanente, decorar um poema... Esta disciplina, muitas vezes na forma de violência controlada, é legitimada pela própria natureza do programa institucional caracterizado por Dubet, nomeadamente na sua identificação com os valores universais de sacrifício e de salvação. Só assim se concretiza o programa institucional definido como o processo social que transforma valores e princípios em ação e subjetividade (Dubet; 2006: 32).

Durante o período do pós-guerra, assiste-se, sobretudo nos países do Norte e Centro da Europa com forte implementação de políticas públicas, a uma progressiva democratização do acesso à escola. A “escola das certezas” dá lugar à “escola das promessas”: “a expansão dos sistemas escolares e a democratização de acesso estão associadas a uma perspectiva optimista que assinala a passagem da escola das certezas para a escola das promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social, uma promessa de mais igualdade e justiça social” (Alves e Canário; 2004: 982). Em Portugal, no contexto do Estado Novo, esta transição é mais tímida e

¹⁰ Decreto de 30 de Março de 1911 (Ministério do Interior – Direcção-Geral da Instrução Pública)

¹¹ Decreto de 25 de Agosto de 1911 (Ministério do Interior – Direcção-Geral da Instrução Pública)

marcada por algumas contradições. Por um lado, promove-se a escolaridade obrigatória, ainda que rudimentar, para todos. Por outro lado, verifica-se a “consolidação de uma estrutura escolar pós-obrigatória dirigida a *uns poucos*, mas ainda assim fortemente estratificada, entre uma via destinada ao exercício do trabalho intelectual, visando o «saber desinteressado» – o ensino liceal – e o prosseguimento dos estudos, e uma outra via destinada ao exercício de um trabalho manual fortemente qualificado – o ensino técnico – dirigida às elites oriundas essencialmente do operariado urbano e da pequena burguesia local” (Almeida e Vieira; 2006: 61).

A concepção promissora da escola, enquanto instância promotora da inclusão e da justiça, apenas se afirmou no nosso país a partir de 1974, altura em que os discursos e as políticas educativas começam a destacar a luta contra a exclusão e a igualdade de oportunidades. Compatibilizam-se, na nova concepção da escola, duas perspetivas distintas: uma que concebe a educação como requisito de desenvolvimento económico e social e a escola como instrumento de recuperação do atraso do país; outra que atribui elevada importância à educação na valorização dos indivíduos como pessoas, favorecendo a mobilidade e a ascensão social com base no mérito.

Naquilo que diz respeito aos saberes transmitidos pela escola, estes encontram-se profundamente compartimentados em disciplinas, constituindo um “corpus de conhecimento construídos ou em construção” (Ropé; 1997: 69). Trata-se de saberes “sacralizados” por um respeito profundo pela ciência, como forma exemplar da atividade racional, e gerador de hierarquizações dos saberes e das práticas, entre o “puro” e o “aplicado”. Bourdieu vê nessa divisão hierárquica uma forma transformada da hierarquia social entre o “intelectual” e o “manual”, da qual resultam duas consequências: “em primeiro lugar, a tendência para o formalismo que esmaga certos espíritos; em segundo lugar, a desvalorização dos saberes concretos, das manipulações práticas e da inteligência prática que lhe está associada” (Bourdieu, 1987: 106). Nesse sentido, os saberes escolares são universais, dotados de um elevado nível de generalidade. Eles opõem-se aos saberes meramente práticos, transmitidos por impregnação ou imitação, sem necessidade da formulação explícita, como os saberes triviais, fragmentados e aleatórios, ligados aos contextos imediatos e às circunstâncias da vida quotidiana. Forquin distingue, na cultura escolar, dois tipos de universalismos: “o universalismo dos saberes elementares (que servem de fundamento para aquisição de todos os outros e que são acentuados principalmente na escola primária, sem se limitarem a tal nível de escolaridade, assim como a função da escola elementar não se

limita a promover aprendizagens básicas), distinto do universalismo ‘humanista’ que durante muito tempo se identificou com a tradição do ensino secundário clássico” (Forquin; 2000: 59). A relação entre a ideia de elementaridade e a de universalidade parece evidente: coisas simples e elementares são aprendidas na escola elementar, constituindo a base de todos os saberes posteriores. O universalismo humanista traduz-se na preponderância das humanidades, das línguas clássicas e da filosofia. Neste contexto, nem todas as disciplinas têm um peso equiparável, os saberes lecionados hierarquizam-se segundo uma ordem de prestígio de critério puramente escolar, em cima a abstração, em baixo a prática; no plano superior a dedução, no plano inferior a indução (Dubet; 2006: 151).

Segundo Edgar Morin (1999: 17), ao privilegiar o conhecimento das partes em detrimento do conhecimento do todo, este modelo escolar assenta nos princípios da redução e da disjunção. A cristalização das disciplinas resulta na fragmentação, compartimentação e na disjunção do saber. O corporativismo de disciplina levou à perpetuação de “saberes caducos ou ultrapassados, de divisões que podem persistir no organigrama escolar, através dos exames, dos concursos, dos diplomas, dos exercícios, dos manuais e dos cursos, quando, na ordem da investigação, deixaram já há muito de ter validade” (Bourdieu; 1987: 112). Outros fatores adiantados para a perpetuação desses “saberes caducos” são a tendência para o enciclopedismo, a pretensão da exaustividade e a instituição de preliminares tidos como pré-requisitos absolutos. Usando o termo de Tanguy (1997:30) a “insularidade dos saberes disciplinares” resultou na inércia institucional relativamente à adequação dos conteúdos ensinados em relação às procuras da sociedade. O sistema escolar consolida-se como um sistema à parte, sagrado, capaz apenas de fornecer uma cultura igualmente sagrada e distanciada do quotidiano (Bourdieu; 1987: 117).

No decorrer da última década do século XX, o modelo escolar descrito anteriormente, assente na “aquisição de saberes”, foi sendo, progressivamente, coexistindo com um novo modelo baseado no “desenvolvimento de competências”. O conceito de competência tem suscitado grande interesse nas últimas décadas, conhecendo uma generalizada aceitação e divulgação no léxico de diferentes áreas científicas como a sociologia, a psicologia ou a pedagogia. A grande difusão do conceito de competência evidencia uma ampla plasticidade na utilização do termo, facto que resulta de uma certa indefinição e opacidade do seu significado. A presença recorrente deste termo em áreas como o trabalho, a formação e a escola levanta a

possibilidade de existência de sentidos diferenciados para a noção de competência (Ropé e Tanguy; 1997). Podemos identificar duas tendências que estão na génese do surgimento da noção de competência no universo escolar: as profundas alterações verificadas na esfera escolar nas últimas décadas do século XX e as próprias alterações ocorridas na configuração social que contextualiza a escola, em particular as diretamente relacionadas com as exigências dos mercados de trabalho.

Para Dubet (2006), as transformações verificadas na esfera escolar compreendem a alteração do programa institucional da escola primária republicana e o processo de massificação do ensino secundário. As transformações verificadas na escola primária baseiam-se, sobretudo, na progressiva substituição da noção de aluno pela noção de criança e que se traduz no reconhecimento do seu estatuto de sujeito autónomo no espaço escolar. Este reconhecimento implica a substituição da matriz institucional assente no “ler, escrever e fazer contas”, para a transmissão do “gosto pelo saber”, mais centrada na atividade do aluno e na sua criatividade (Dubet; 2006: 109). A própria conceção de disciplina se altera: à conceção da moral emanada de cima, remetida à imposição de regras, contrapõe-se, agora, a experiência da vida na aula assente no papel mais autónomo dos alunos na criação da ordem escolar. Também a nível da prática pedagógica se verificam alterações: a aprendizagem pela repetição e memorização perde, progressivamente, centralidade a favor dos exercícios que procuram dar sentido às aprendizagens e que mobilizam o aluno, permitindo-lhe encontrar os processos mais adequados às suas especificidades cognitivas e psicológicas.

Quanto às alterações ocorridas no ensino secundário, elas derivam do processo de democratização do acesso a este nível de ensino, que significou a passagem de um ensino destinado a uma elite escolar e social para um ensino de massas (Dubet; 2006). O centro da instituição escolar desvia-se do saber, do conhecimento e da cultura, para se centrar nos indivíduos que desenvolvem parte da sua subjetividade e da sua sociabilidade entre as paredes da escola. As repercussões na aprendizagem traduzem-se numa menor insistência sobre os saberes dos alunos do que sobre as suas competências, e mais sobre os conhecimentos que sobre as suas capacidades retóricas: os alunos parecem saber menos coisas e não sabem dispô-las em forma de dissertação (Dubet, 2006: 158).

Em Portugal, o processo de transição de uma escola elitista para uma escola de massas inicia-se, ainda que de forma tímida e contraditória, no fim dos anos 60 (Alves e Canário, 2004: 982). A massificação do ensino encerra em si um paradoxo: quanto

menos rara é a obtenção de diplomas, menor a sua utilidade, na medida em que não bastam para marcar a diferença e, no entanto, tornam-se indispensáveis, na medida em que sem diploma se torna mais difícil o ingresso na vida ativa ou encarar o prolongamento dos estudos (Dubet, 2006: 159). Esta situação permite compreender por que razão os indicadores estatísticos testemunham um acesso generalizado a percursos escolares cada vez mais longos e se assiste, ao mesmo tempo, a uma cada vez maior sensibilidade a fenómenos designados por “exclusão escolar” (Alves e Canário; 2004: 982).

A democratização do ensino significou a abertura da escola a novos públicos, que anteriormente se encontravam arredados de percursos prolongados de escolarização. Entre os novos públicos incluem-se aqueles que Dubet apelida de “invasores”: alunos que não estão dispostos a reconhecer a autoridade do professor como natural e que esperam ser convencidos da utilidade dos estudos, seja pelo seu interesse intelectual, ou pelo seu interesse social (Dubet; 2006: 160). Assim, um dos problemas gerados pela democratização do acesso ao ensino é a necessidade de atribuir sentido à relação que cada aluno mantém com os conhecimentos adquiridos na escola, um problema inexistente na escola de elites, onde o processo de seleção prévia ao ingresso neste nível de ensino contorna o problema da perceção da utilidade dos estudos. Levantam-se, portanto, interrogações sobre o que se pode ensinar além dos conhecimentos e das competências elementares de base, para uma massa de alunos destinados a uma longa escolarização e, ao mesmo tempo, desprovidos de qualquer herança cultural, pelo menos do tipo da herança desejada e pressuposta pela escola (Forquin; 2000: 61).

A necessidade de atribuir sentido aos saberes escolares conduz, na perspectiva de Tanguy (1997: 30), à “redefinição dos conteúdos de ensino com base nas noções de objectivos e de competências”. Assiste-se à passagem de um ensino centrado nos saberes para um ensino definido por competências verificáveis em situações e tarefas específicas. A adoção do modelo pedagógico fundado sobre os objetivos e as competências é fortemente inspirada pelos modelos que enquadram o ensino profissionalizante (Tanguy; 1997). As especificidades do modelo assente nas competências estabelecem claros pontos de contraste com o modelo assente nos saberes. Em primeiro lugar, no novo modelo o saber é “dessacralizado”, a validade do saber deve ser comprovada pela sua utilização em situações definidas pela sua aplicabilidade na prática. Em segundo lugar, a natureza da formação profissionalizante que integra saberes relativos ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de

serviços, choca com a insularidade dos saberes, característica do modelo assente nos saberes. Assim, a pedagogia baseada nas competências é definida pelos seus objetivos e validada pelas competências que produz: “a sua conceção é eminentemente pragmática, apresentada como um quadro e um método inscritos num período curto de forma a gerir as incertezas e elevar em conta as mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais se deve ajustar” (Tanguy; 1997: 46). Neste contexto, a competência torna-se a meta a alcançar pelo currículo escolar, trata-se de orientar os alunos no uso adequado dos “conhecimentos – para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir – [nos] diferentes domínios do saber e, conseqüentemente, na vida social, pessoal e profissional” (Roldão; 2008: 16).

Deste modo, o modelo pedagógico assente na lógica das competências surge como forma de resolver um dos principais desafios da escola de massas: dar sentido e finalidade às aprendizagens que ocorrem no contexto escolar crescentemente marcado pela heterogeneidade do seu público. Os programas escolares definidos em termos de objetivos dão lugar aos referenciais definidos em termos de competências. O referencial de competências, documento onde se descrevem os saberes e as ações, se definem as relações que existem entre eles e a medida dos seus efeitos, passa a constituir o instrumento que preside ao enunciado de conteúdos de ensino, à programação e à avaliação.

No entanto, a implementação deste modelo pedagógico no contexto do ensino geral não se produziu de forma pacífica nem inequívoca. Sob a capa da cientificidade do método utilizado na elaboração dos referenciais de competências, que compreende o uso de definições precisas, de uma terminologia fixa e princípios de classificação, ocultam-se várias ideias e crenças impregnadas de relativismo e de arbitrariedade que colocam em causa a suposta racionalidade e universalidade do modelo (Tanguy, 1997). O método utilizado na construção dos referenciais pressupõe a existência de domínios de referência passíveis de ser representados através da descrição de um conjunto finito de elementos. Esse método pressupõe, igualmente, que “podem ser estabelecidas relações de implicação entre realizar uma tarefa, dispor da competência adequada e saber realizar essa tarefa, relações que permanecem eminentemente problemáticas” (Tanguy, 1997: 49). A forte relevância dada à metodologia em que se baseia o modelo de competências é vista como uma segurança de cientificidade, de eficácia e de equidade, facto que favoreceu a divulgação e a aceitação generalizada deste modelo, mas, na perspetiva de Tanguy, a formalização que tinha em vista a transparência gerou abstração e opacidade

e a busca de flexibilidade e de adaptabilidade ocasionou rigidez e reprodução dos mesmos modelos.

O processo de definição de competências e de elaboração de referenciais envolve, muitas das vezes, uma hiper-racionalização do ensino e da aprendizagem e uma vontade obsessiva de organizar o processo de aprendizagem, decompondo-o em micro-procedimentos cuja soma se supõe contribuir para o todo. Inerente a todo o processo encontra-se uma racionalidade de tipo instrumental que, levada ao extremo, cria obstáculos à produção de sentido para os saberes escolares. Ropé (1997) dá o exemplo da avaliação na disciplina de francês, aquando da reorganização dos programas escolares em França na década de noventa, cujo intuito foi tudo objetivar e mensurar, acabando por conduzir à perda do sentido: “a situação avaliativa é caricatural no 1.º ano do 1.º ciclo secundário, em que se pede aos alunos que introduzam cinco palavras ilustradas por uma imagem numa narrativa... O aluno pode obter [a pontuação] máxima e escrever um texto perfeitamente incoerente. Um aluno preocupado com o sentido que encerra a sua história não obterá [a pontuação] máxima, caso possa utilizar apenas três ou quatro das palavras propostas” (Ropé; 1997: 94). Neste exemplo, a explicitação dos critérios de sucesso, privilegiando a decomposição das tarefas a realizar pelo aluno, descarta a implicação do sujeito no ato da escrita, o imaginário e a criatividade são relegados para segundo plano. Fica, assim, patente a forma como os processos, levados ao extremo, de hiper-racionalização e decomposição da ação em micro-procedimentos, na base do modelo pedagógico assente nas competências, favorece o risco de fazer predominar o cumprimento da instrução em detrimento do sentido da ação.

Vimos como as alterações produzidas no universo escolar, designadamente a alteração do programa institucional da escola primária republicana e o processo de massificação do acesso ao ensino secundário, favoreceram a implementação do modelo pedagógico assente nas competências. Vejamos, agora, como esse modelo constitui, também, uma resposta às crescentes exigências dos mercados de trabalho quanto a competências profissionais, à medida que as economias crescem e se complexificam.

A noção de competência não é inócua às novas formas de organização do trabalho e aos processos de reestruturação produtiva, voltados para satisfazer novos padrões de consumo em mercados altamente concorrenciais. Na génese dessas mudanças encontra-se o esgotamento do modelo taylorista-fordista, que, em termos ideológicos, se traduziu na aplicação do método científico e racional à produção industrial. No início do século XX, devido à necessidade de aumentar a produção,

desenvolvem-se métodos de fabricação em sequência contínua ou, como é mais popularmente conhecido, trabalho em cadeia, que vieram a ter repercussões sociais ao longo de todo o século: “o fordismo promove a produção de produtos estandardizados para mercados de massas cuja riqueza se ficou a dever a salários mais elevados, e procura reduzir o custo por unidade” (Waters, 1999: 77).

Os gloriosos 30 anos, correspondentes a um *boom* da economia mundial entre as décadas de 40 e 70 do século XX, ficam a dever-se, em grande medida, à organização racional do trabalho proposta por Taylor e ao modelo de produção em massa de Ford. A popularidade do modelo conhecido por taylorismo-fordismo favoreceu a sua difusão: “o modelo de produção em massa de Henry Ford espalhou-se através dos oceanos a novas indústrias automóveis, enquanto nos EUA o princípio fordista se prolongava a novos tipos de produção, da construção de habitações à chamada *junk food* (os McDonald’s foram uma história de sucesso do pós-guerra). Bens e serviços antes restritos a minorias eram agora produzidos para um mercado de massas” (Hobbesbawm, 1996: 261). A aceitação generalizada e a popularidade do modelo de produção taylorista-fordista tornaram-no num dos fatores impulsionadores da economia global do período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial.

O modelo de qualificação profissional que acompanha o paradigma fordista pressupõe um campo de educação formal, cujo diploma certifica, de modo permanente, a formação recebida e que constitui o critério para a classificação e remuneração dos empregos e postos de trabalho. A relativa imutabilidade das atribuições funcionais dos trabalhadores permite a identificação do conteúdo funcional de cada ocupação e torna possível a construção de um padrão ideal de programas e currículos de educação. A este período histórico e económico corresponde a formulação da escola das certezas “isomorfa da grande empresa fundada sobre a produção standardizada e as economias de escala. Num contexto de tendencial pleno emprego, a relação entre a escola e o mundo do trabalho é encarada como uma relação de adequação” (Alves e Canário; 2004: 1007).

O modelo escolar assente nas competências é sintomático do esgotamento do modelo fordista de organização do trabalho, com repercussões na crescente perda de influência da ideia de sociedade funcionalmente ordenada e acompanha a emergência de uma nova configuração de modernidade. Os acontecimentos verificados na viragem da década de setenta para a década de oitenta, nomeadamente a crise petrolífera e o abrandamento do crescimento económico, põem termo às ilusões promovidas pelo

progresso económico: a de uma homogeneização das condições de vida e de uma integração de todas as camadas sociais na mesma prosperidade, através da cobertura de um Estado-providência generalizado, e a do pleno emprego garantido a todos. Em simultâneo inicia-se a formação de uma nova economia motivada pelo sistema tecnológico centrado nas tecnologias de informação. Nesta nova economia, a produtividade e a competitividade das empresas, das regiões e dos países dependem da capacidade de gerar conhecimento e processar informação de forma eficiente: “a actividade económica depende de projectos de negócios executados por uma rede de recursos, rede mutável em função das circunstâncias. Portanto, a flexibilidade laboral é essencial nessa forma organizativa” (Castells, 2005: 24). O requisito da flexibilidade coloca em causa a configuração típica que o trabalho assumiu até então: o trabalho regular a tempo inteiro e por tempo indeterminado, que durante várias décadas se consolidou como o principal sustento da cidadania. Este facto desafia um dos principais princípios do projeto social e político da modernidade – a socialização da economia: “a regulação do tempo de trabalho, das condições de trabalho e do trabalho, a criação dos seguros sociais obrigatórios e de segurança social, o reconhecimento da greve, dos sindicatos e da negociação e contratação colectiva são momentos decisivos do longo percurso histórico da socialização da economia” (Santos, 1998: 12). As consequências das alterações fazem-se sentir diretamente na vida dos indivíduos, desde a flexibilidade laboral, voluntária ou imposta, à necessidade constante de reciclagem profissional e abertura à inovação como valor essencial (Castells, 2005).

As alterações verificadas na esfera económica e laboral, motivadas pelos desígnios da flexibilidade, parecem associar-se a processos de desregulação e de incerteza. Beck (1999) propõe, mesmo, a noção de sociedade de risco para descrever um período da modernidade no qual se tornam proeminentes os perigos produzidos no decorrer do crescimento da sociedade industrial. Para Beck (1999: 74), as sociedades modernas estão confrontadas com os princípios e limites do seu próprio modelo ao ponto de não mudarem, não refletirem sobre consequências e prosseguirem uma política industrial de recorrer a mais do mesmo. Da larga profusão de riscos sociais presentes nas sociedades modernas, salientamos aqueles que se relacionam com os fatores associados às crescentes mutações na esfera do trabalho, nas quais se inclui o aumento do desemprego e a precarização do trabalho. A ideia do trabalho como elemento de segurança e estabilidade social parece tender a esgotar-se: “quaisquer que sejam as ordens de explicação, são de maneira geral convergentes ao apontar para uma crise geral

do laço social, uma dissolução do modelo de integração da era moderna” (Soulet, 2000: 15). Ironicamente, parece ser o próprio capitalismo a destruir o trabalho, o desemprego deixa de ser um fenómeno marginal para ameaçar uma cada vez maior franja de indivíduos assim como a própria democracia. No contexto da abordagem de processos de exclusão, o desemprego de longa duração representa um dos elementos mais persistente nas trajetórias dos indivíduos que enfrentam um risco real de rutura dos laços sociais que sustentam a sua integração na sociedade. A duração do desemprego constitui-se numa circunstância agravante e as hipóteses de manutenção nesta situação crescem exponencialmente com a passagem do tempo. A estes casos somam-se os daqueles que enfrentam um desemprego recorrente e os dos desencorajados, que já não contam para as estatísticas, formando um núcleo de desemprego de exclusão e induzindo fortes probabilidades de originar uma espiral de precariedade.

O modelo do trabalhador assalariado a tempo inteiro, com um contrato indeterminado, é confrontado em concorrência com uma panóplia de outros modos de organização e contratualização do trabalho: “em primeiro lugar, um incremento do trabalho a tempo parcial e a termo, mas igualmente um crescimento dos índices de trabalho independente, de trabalho ao domicílio e de recurso à subcontratação” (Monteiro, 2004: 84). Formas, anteriormente, atípicas de trabalho tornam-se típicas. Progressivamente, o trabalho é substituído pelo conhecimento e pelo capital (Beck 2002: 139): o capitalismo global depende cada vez de menos efetivos na inauguração de novos investimentos, o que aumenta o número de indivíduos que se veem excluídos do mercado de trabalho e das oportunidades de segurança e de integração social. Neste contexto, a resposta política proposta por Beck (2002: 191) passa pela reorientação da política educativa assente no investimento em formação e investigação. Trata-se, sobretudo, da necessidade de orientar os processos educativos para qualificações-chave que não se limitem à necessária flexibilidade laboral dos indivíduos, mas que se estendam às competências sociais, à capacidade de gestão, à compreensão cultural e às competências de relacionamento com os paradoxos e inseguranças da segunda modernidade.

Como refere Ávila (2005) já na década de setenta do século XX Daniel Bell se referia a uma sociedade emergente, batizada de sociedade da informação, governada por um só princípio axial (a utilização de conhecimento teórico para produzir serviços), referido como sendo o único possível na futura organização social. Associada ao conceito de sociedade da informação, profundamente ligado à ideia de inovação

tecnológica, surge, em finais da década de noventa, a noção mais abrangente de sociedade do conhecimento. Trata-se de um conceito que procura traduzir as dimensões social, cultural, económica, política e institucional da transformação, permitindo captar melhor a complexidade e o dinamismo das mudanças que estão a ocorrer.

A economia da configuração social emergente, assente na informação e na inovação tecnológica, pressupõe educação e recursos humanos que se possam adaptar a formas de gestão e produção em constante mudança (Boltanski e Chiapello, 2002). A riqueza e o poder dependem, acima de tudo, da “qualidade da educação, da plena integração do conjunto da população no sistema educativo e de uma relação fluida entre as organizações e as instituições da sociedade com o sistema universitário e a investigação científica” (Castells, 2005: 22). Conhecimento e inovação constituem conceitos-chave nesta nova configuração social, são as fontes de poder e de riqueza.

As rápidas transformações tecnológicas e a crescente adoção de modelos organizativos diferenciados são acompanhadas de mudanças no perfil dos trabalhadores cuja definição é, também aí, marcada pela flexibilidade. Com a crise do modelo do trabalhador assalariado a tempo inteiro, esse perfil deixa de poder ser descrito em termos de conteúdos de atividades, cargos ou tarefas. O modelo escolar assente nas competências surge, assim, como alternativa ao modelo rígido de qualificação, típico do paradigma taylorista-fordista.

No contexto do emprego e da formação, Stroobants identifica três componentes distintas na noção de competência: i) o *savoir-faire*, que comporta os saberes empíricos, práticos, as habilidades e as antigas “manhas” do ofício; ii) a experiência do profissional, que permite conhecer bem o seu meio de trabalho e antecipar determinadas ocorrências; iii) todas as aptidões que se destacam dos saberes técnicos: saber-ser, saberes-sociais, capacidade de comunicar – a fórmula mais corrente para definir todas essas capacidades consiste em justapor a palavra “saber” a uma ação (Stroobants, 1997: 140-141). Desta forma, a noção de competência aproxima-se da imagem de conhecimento tácito, definindo-se por oposição aos saberes escolares, na medida em que são, supostamente, menos formais. Por outro lado, a noção de competência distingue-se, também, da noção de qualificação, na medida em que, pelo facto de ser objeto de uma negociação no mercado de trabalho, a qualificação não esgota a totalidade das competências do trabalhador. A componente negocial inerente ao conceito de qualificação privilegia determinadas competências em desfavor de outras, determinando aquelas que são qualificáveis. Deste modo as competências não

determinam mecanicamente as qualificações dos trabalhadores (Stroobants, 1997: 159). A avaliação, a identificação e o desenvolvimento de qualificações não são, assim, processos eminentemente objetivos; resultam, antes, de uma construção social: “as entidades mais directamente envolvidas neste processo de construção social são os trabalhadores e os empregadores” (Rigby e Sanchis; 2006: 25). O trabalho feminino é disso exemplo, os trabalhos tipicamente masculinos são geralmente caracterizados como mais qualificados e mais bem remunerados do que os trabalhos femininos, que são, de alguma forma, subestimados. É notória a concentração das mulheres em profissões das quais os homens estão ausentes (Blass; 2002) mas, mais acentuada, ainda, é a valoração implícita de alguns atributos considerados masculinos (tais como a força física), o que se reflete na hierarquia profissional, em detrimento de tarefas repetitivas e pouco diversificadas geralmente atribuído às mulheres.

A este propósito Parente e Veloso (1991), ao analisarem o espaço social da avaliação no sector têxtil, verificam a forte segmentação sexual do mercado de trabalho nessa indústria. As qualidades socialmente atribuídas ao género feminino são muitas vezes preferidas para processos de produção taylorizados nomeadamente a subordinação e a obediência, qualidades estas que lhe foram incutidas pela educação familiar tradicional, mas também, a habilidade, a destreza e a minúcia, adquiridas na prática das tarefas domésticas. Daí que a profissão de costureira seja fortemente feminizada. No entanto, como referem as autoras “estas qualificações tácitas não lhes facultam (...) uma situação de emprego mais vantajosa, nem uma remuneração mais favorável” (1991: 242). Em contraposição, os indivíduos de sexo masculino integram profissões que exigem maior força física e determinação, revelando-se menos funcionais na ocupação de postos de trabalho que impõem elevada capacidade de obediência. Assim se compreende que, na indústria têxtil, as funções de Técnico de Afinadores e Tintureiros sejam maioritariamente desempenhadas por homens, coincidindo com as profissões onde a qualificação do trabalhador é mais valorizada pelo empregador.

Os trabalhos femininos parecem, pois, subestimados devido ao facto de, em muitos casos, dependerem largamente de qualificações tácitas, por exemplo, aptidões sociais no domínio da assistência a terceiros, ou de qualificações desenvolvidas num contexto de socialização familiar, sujeitas a uma menor valorização social. O conceito de qualificação parece, desta forma, desfasado das competências reais exigidas por um determinado trabalho, sendo, antes, produzida por um processo de convenções sociais.

A ênfase colocada na negociação enquanto modo de regulação das relações de trabalho faz com que, à semelhança das relações salariais e das políticas laborais, a qualificação seja determinada por processos de negociação estabelecida entre trabalhadores e empregadores. Nas palavras de Rigby e Sanchis, “a definição de qualificações resulta de um processo social, um processo que gerou injustiças que reflectem as estruturas de poder existentes” (2006: 35). Assim, sendo objeto de acordos e de convenções que, de certa forma, a desvinculam do conteúdo do trabalho, a determinação das qualificações resulta de uma construção social, não podendo ser reduzida a meras questões técnicas. Pelos motivos enunciados, o conceito de qualificação é portador de um julgamento sobre o seu valor relativo, o que o torna forçosamente “social”.

A utilização do termo competência, supostamente mais “real” do que a qualificação “convencional”, permite evocar uma multiplicidade de conhecimentos colocados em prática na atividade (Isambert-Jamati, 1997: 130). A noção de competência surge, desta forma, inseparável da ação e do contexto: por um lado, requer a articulação entre a dimensão experimental e a dimensão conceptual dos saberes necessários à ação; por outro lado, essa ação está invariavelmente fundamentada na lógica da situação, pelo que só pode ser avaliada num determinado contexto específico. Nesta perspetiva, as fontes de aquisição de competências são múltiplas, sendo a escola importante nesse domínio, mas não a única. No modelo de competências, a aquisição das capacidades profissionais do trabalhador não se restringe exclusivamente à formação recebida e aos certificados escolares e alarga-se, de maneira mais ampla, à história de vida dos indivíduos. A este respeito, Isambert-Jamati dá o exemplo das mulheres na vida ativa: “elas têm necessidades, para conduzir sua ‘vida dupla’, de um bom *savoir-faire* de organização, é preciso dominar uma tecnologia doméstica bastante sofisticada. Tipicamente o que é adquirido fora da escola” (Isambert-Jamati, 1997: 131). Assim sendo, a aquisição de competências tende a ser entendida como um processo individualizado, ancorado em trajetórias pessoais e envolvendo esferas tão amplas, distintas e particulares como a escola, o trabalho ou a família.

As repercussões destas alterações fazem-se sentir a dois níveis na esfera escolar. Em primeiro lugar, a seleção curricular balizada pela noção de competência, em vez de se restringir à estipulação dos saberes tidos por importantes de serem ensinados com base nos conhecimentos disciplinares existentes, passou a referenciar-se em situações concretas e a estabelecer as relações disciplinares na medida das necessidades requeridas por essas noções (Ropé, 1997). A segunda consequência prende-se com o

facto de a escola perder o monopólio da cultura, ainda que mantenha o monopólio da cultura académica (Dubet, 2006: 160). A instituição escolar perde a sua situação de monopólio cultural, abrindo a possibilidade aos alunos de perspetivarem outras formas de crescimento e de amadurecimento diferentes das propostas pelas noções escolares. Há, no entanto, como refere Bourdieu, a atribuição de um papel insubstituível à escola, o da inculcação das disposições gerais e transponíveis, que só pela repetição e exercício podem ser adquiridas: “só ela pode transmitir, por um lado, os instrumentos intelectuais que condicionam não só a compreensão de todas as mensagens e a integração racional de todos os conhecimentos, mas também a síntese crítica dos saberes suceptíveis de serem adquiridos por outras vias, saberes ou semi-saberes frequentemente dispersos e fragmentários e, por outro, as condições mais ou menos aleatórias da sua aquisição” (Bourdieu, 1987:118).

A adoção da noção de competência no contexto escolar, na definição do seu currículo e na dimensão avaliativa, em detrimento dos “saberes formais”, manifesta uma predominância da prática sobre a teoria. Ela traduz-se na renúncia à aquisição de saberes descontextualizados e, ao fazê-lo privilegia-se a aprendizagem “útil”, contextualizada e experiencial. Em termos epistemológicos, como refere Pires a valorização dos saberes experienciais “representa uma significativa mudança paradigmática, em que o ‘saber de experiência feito’ adquire um novo estatuto face ao ‘saber científico’” (2007: 8). Neste contexto, reconhece-se a importância dos saberes formais (ou conhecimentos disciplinares), no entanto, defende-se que passem a estar ligados a práticas sociais: “Saberes básicos significa competências fundacionais que se deseja que todos os cidadãos na sociedade da informação e do conhecimento possuam, harmoniosamente articuladas, para aprender ao longo da vida e sem as quais a sua realização pessoal, social e profissional se torna problemática” (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004: 2). Assim, a produção do conhecimento e, conseqüentemente, a aprendizagem deixam de ser um monopólio da escola, na medida em que ultrapassam os espaços-tempos formais, tradicionalmente delimitados e balizados pelas instancias educativas.

Aprender com a vida: a aprendizagem em todos os domínios da vida enquanto processo biográfico

A afirmação da noção de competência contribuiu para que a aprendizagem deixasse de estar confinada aos contextos organizados e institucionais. Para além da aprendizagem formal, que decorre em instituições de ensino e de formação e é conducente a diplomas e qualificações reconhecidas institucionalmente, passou a dar-se relevo a outras formas de aprendizagem de natureza não-formal¹² e informal¹³, o que levou a uma conceptualização bidimensional da aprendizagem. Por um lado, a dimensão “ao longo da vida” que deriva da necessidade de os indivíduos aprenderem ao longo de toda a sua vida útil, dada a rapidez com que os conhecimentos se tornam obsoletos. Por outro lado, a dimensão “nos diferentes domínios da vida” reporta-se ao facto de a aprendizagem ocorrer em diferentes contextos e situações, não estando apenas confinada ao sistema formal de ensino.

O relevo atribuído aos diferentes domínios da vida associa o processo de aprendizagem a uma panóplia diversificada de experiências do quotidiano, incluindo os diferentes episódios de transição e de crise. A aprendizagem vincula-se, assim, ao contexto das biografias individuais, constituindo o instrumento de mediação no qual as construções biográficas, como formas reflexivas da experiência, se podem desenvolver. Alheit e Dausien (2006) chamam a atenção para o modo como a experiência biográfica esbate as distinções analíticas entre a natureza formal, não formal ou informal da aprendizagem: a biografia (re)une numa figura, dotada de sentido particular, “os domínios das experiências que os recortes institucionais e sociais separam e especializam” (Alheit e Dausien, 2006: 186). Estes autores identificam três características do processo que apelidam de “aprendizagem biográfica”:

- os processos de aprendizagem biográfica subentendem a existência de uma “reserva de saberes biográficos” que se traduz numa multiplicidade de experiências individuais retidas na memória e que constitui um importante

¹² Aprendizagem que “decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames)” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000:9).

¹³ Diz respeito a “um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000:9).

recurso no comportamento cotidiano. A “reserva de saberes biográficos” torna-se particularmente perceptível nas situações quotidianas em que os indivíduos, na resolução dos seus problemas, recuperam de forma espontânea e não deliberada parte do seu saber. Os momentos de autoaprendizagem constituem processos de modificação da “reserva de saberes biográficos”, deste modo aprendizagem e biografia interligam-se: a biografia é usada e modificada no processo de aprendizagem;

- a aprendizagem biográfica ocorre no espaço social, i.e. na interação e comunicação com os outros, tornando essas relações e processos partes centrais do processo de aprendizagem. A relação do indivíduo com um determinado contexto social constitui, assim, parte integrante e fundamental do processo de reflexividade. Apesar de conceberem a aprendizagem ao longo da vida como uma aprendizagem biográfica, centrada no “mundo-da-vida” Alheit e Dausien (2006) distanciam-se, no entanto, de uma visão “anti-institucional” da aprendizagem. O seu argumento alicerça-se, antes, numa imbricação e interrelacionamento permanente entre o biográfico e o institucional. Esta é a dimensão da “sociabilidade da aprendizagem biográfica” que remete para os processos de aprendizagem experiencial;
- A aprendizagem biográfica envolve, também, uma “lógica individual” que é o produto de “uma estrutura biográfica particular da experiência adquirida” (Alheit e Dausien; 2006: 191). Segundo os autores, a “lógica individual” inerente ao processo de aprendizagem é condicionada por experiências anteriores. Isto significa que, apesar de a estrutura biográfica não determinar, por si só, o processo de aprendizagem, ela afeta, de modo significativo, a forma como novas experiências são incorporadas no processo de aprendizagem biográfica. Alheit e Dausien (2006) afastam-se, assim, de interpretações individualistas de aprendizagem auto-orientada que pressupõem a existência de aprendentes autónomos dotados de capacidade reflexiva e estratégica do seu próprio processo de formação. O argumento destes autores salienta a existência de intencionalidade no processo de aprendizagem biográfica, mas descarta a ideia de um aprendente autónomo dotado de uma intencionalidade estratégica. Em alternativa, Alheit e Dausien (2006), admitem a existência de experiências inesperadas que produzem transformações e aprendizagens não expectáveis de

antemão pelos aprendentes e que escapam a qualquer intencionalidade dos indivíduos.

A ideia de aprendizagem biográfica encontra-se bastante próxima da noção de “biograficidade”, que consiste na capacidade dos indivíduos em usar a experiência de vida, através de um processo subjetivo de assimilação das aprendizagens, as quais provocam, posteriormente, reajustamentos das estruturas individuais da experiência. Como refere Alheit (1995: 65) biograficidade significa que podemos redesenhar, uma e outra vez, do zero, os contornos da nossa vida nos contextos em que nos inserimos, e que experienciamos esses contextos como moldáveis. Cada biografia não dispõe de todas as oportunidades imagináveis, no entanto, no quadro dos limites estruturais em que nos encontramos existe uma considerável margem de acção. A utilização da capacidade, ou competência, de biograficidade pressupõe o envolvimento dos indivíduos em processos de aprendizagem biográfica (Tedder e Biesta, 2007).

A aprendizagem biográfica relaciona-se, assim, com a formação dos atores sociais individuais. A experiência de vida constitui a fonte de aprendizagem, a partir da articulação entre diferentes contextos (formais, não formais e informais), assumindo-se como um elemento preponderante na promoção do desenvolvimento humano. A aprendizagem biográfica traduz-se na capacidade “autopoiética” do sujeito organizar reflexivamente as suas experiências e, assim, “dar-se a si mesmo uma coerência pessoal e uma identidade, atribuir sentido à história de sua vida, desenvolver capacidade de comunicação, de relação com o contexto social, de conduta da ação” (Alheit e Dausien; 2006: 192). Reconhece-se, portanto, uma dimensão emancipatória associada à reflexividade sobre, e a partir, das experiências de vida, na transformação das representações de si.

O carácter pedagógico das experiências de vida, que ocorrem nos diferentes contextos, resultam, através da reflexividade sobre essas experiências, na transformação dos indivíduos. Assim, a ocorrência de aprendizagem biográfica, não deriva da mera vivência de um episódio de vida, ela pressupõe um determinado trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. Como refere Josso, “o conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre actividade, sensibilidade, afectividade e idealização, articulação que se objectiva numa representação e numa consciência” (Josso, 2002: 35).

A valorização que é atribuída à experiência como modeladora das características dos indivíduos leva a considerar as sociedades pluriculturais e sobre-especializadas (Josso, 2002: 36) como palcos de uma variedade de contextos socioculturais privilegiados para a ocorrência de acontecimentos passíveis de resultar em experiências formadoras. É nesta diversidade de contextos que, segundo Lahire (2002), os indivíduos vivenciam experiências socializadoras heterogêneas e se constituem como atores plurais portadores de múltiplas disposições, de modos de viver e de agir. São vários os exemplos de autores (Ferreira-Alves e Gonçalves, 2001; Quintas, 2008) que veem as sociedades ocidentais como espaços povoados de múltiplas possibilidades que se abrem aos indivíduos, para interagir em diferentes situações e relações, e que lhes permitem aprender e desenvolver-se. A existência é percebida, nestes contextos, como um complexo de possibilidades de existência humana: “o indivíduo tem de encontrar e desenvolver estratégias de viabilidade individual face à diversidade de pressões e de expectativas, aparentemente desorganizadas que sobre ele se abatem” (Quintas, 2008: 14). A adaptação dos indivíduos à diversidade de contextos com que contacta exige que se tornem autores do seu próprio conhecimento. É-lhes exigido que desenvolvam competências de heteronímia, traduzidas na capacidade de conhecer os outros e orientar-se pelo conhecimento por eles produzido, mas também competências de autoria que lhes permitam assumir posições ajustadas às diferentes situações com que se deparam (Ferreira-Alves e Gonçalves, 2001). Marie-Christine Josso salienta o potencial transformador do envolvimento dos indivíduos em diferentes projetos: “o projecto é a acção de transformar o tempo e as energias de cada um em experiências, quer dizer, é produzir um valor acrescentado que constitui, por isso mesmo, um recurso novo” (Josso, 2002: 198). Os mais diversos projetos de vida constituem um potencial património infinito de “si mesmo”, como refere Kaufmann “a ideia de projecto está justamente no cerne da revolução da identidade: cada qual pode criar-se diferente, sonhando-se primeiro, depois passando do sonho ao projecto, e finalmente do projecto ao acto” (Kaufmann, 2005: 205). Neste mundo de projetos, o princípio superior comum é a atividade (Boltanski e Chiapello, 2002), isto é, a capacidade de gerar projetos, ou integrar projetos da iniciativa de outrem, de forma a evitar o isolamento, multiplicando as oportunidades de encontro com pessoas que poderão, por sua vez, proporcionar nova ocasião de gerar outro projeto.

Os diferentes olhares sobre a configuração e complexificação das sociedades atuais e os desafios que colocam aos indivíduos tendem a concebê-las sob duas

perspetivas, não necessariamente contraditórias: i) uma sociedade em que se opera a progressiva libertação dos indivíduos dos papéis sociais institucionalmente prescritos; o contacto com uma maior diversidade de contextos sociais e a crescente complexificação das relações sociais constituem oportunidades para diferentes experiências de que poderão, mediante a capacidade de reflexividade de cada um, resultar em aprendizagens e na transformação de si. Os contextos sociais, cujo acesso se democratizou, são crescentemente potenciais espaços de aprendizagem e constituem uma oportunidade para a aprendizagem ao longo da vida e em todos os domínios da vida; ii) uma sociedade onde o emaranhado complexo de possibilidades, e riscos, que marcam a modernidade tardia, faz com que a “construção de si” se torne numa tarefa a cargo e à responsabilidade dos próprios indivíduos, onde responder pelas consequências das suas escolhas faz parte do jogo social. Neste pressuposto, a aprendizagem é uma necessidade e uma obrigação individual dela depende a diferenciação dos sujeitos necessária à adaptação aos diferentes contextos de vida. O fracasso na tarefa de autoconstrução biográfica será, assim, responsabilidade do indivíduo e não da dinâmica social. Em última instância, tornar-se indivíduo “de facto”, e não apenas no “plano jurídico” depende da capacidade permanente de criação e de reconstrução do próprio, através da experiência e da vivência que as oportunidades de vida vão colocando ao sujeito.

Ambas as perspetivas comungam da ideia de que a configuração da modernidade tardia e os seus desafios se associam a uma consciência mais complexa da experiência humana. É nesse pressuposto que se atribui à experiência a capacidade de modelar as características do indivíduo. O impacto de tais concepções da sociedade e do indivíduo, vinculadas no discurso defensor da criatividade e inovação enquanto atributos indispensáveis à participação plena na vida económica e social, alteram alguns dos pressupostos que estruturam os sistemas educativos. No discurso institucional, próximo da retórica da gestão, a compatibilização entre a segurança dos indivíduos e a flexibilidade necessária à criação de mais e melhores empregos, surge associada à necessidade de aquisição e atualização de competências-chave ao longo da vida. Neste discurso, é amplamente difundida a ideia da necessidade de romper com a anterior concepção de que, após um período inicial de educação e aprendizagem, se seguia o período da vida ativa baseado nas competências previamente adquiridas: a permanente mudança do mundo atual (das inovações tecnológicas às novas formas de organização do trabalho) requer, agora, novas etapas de aprendizagem, ao longo de toda a vida.

O projeto histórico da escola é reconfigurado pela valorização dos saberes adquiridos à margem dos sistemas formais de educação e de formação. O modo particular de conceber a aprendizagem ao longo da vida e em todos os domínios da vida, reconhecendo o valor pessoal, formativo, profissional, social e económico da experiência de vida, introduz a necessidade de institucionalizar critérios de validação das aprendizagens e consequente certificação. Podemos, de acordo com Feutrie (2005) enumerar as razões que motivam a implementação desses sistemas: i) possibilitar uma segunda oportunidade de adquirir uma qualificação, principalmente a todos os que não a possuem ou que não foram bem-sucedidos na educação/formação inicial; ii) sustentar as mutações económicas e enfrentar as necessidades de níveis mais elevados de competências; iii) promover trajetórias de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida; iv) facilitar e apoiar a mobilidade interna e externa das empresas e a mobilidade europeia; v) facilitar a ligação entre o mercado de trabalho e as instituições educativas respondendo melhor às necessidades do mercado de trabalho. São, pois, várias as recomendações de diferentes instituições internacionais para a implementação de sistemas de reconhecimento de aprendizagens realizadas em contextos não escolares.

Os «novos» contextos de aprendizagem ao longo da vida

No relatório sobre a Educação no Século XXI, organizado por Jacques Delors em 1996, e apresentado à Unesco, é recomendado o estudo de novas formas de certificação que tenham em conta o conjunto das competências adquiridas nos diferentes contextos de vida. O argumento vinculado no relatório é o de que para instaurar uma sociedade em que cada um possa aprender ao longo de toda a sua vida é necessário repensar as relações entre os sistemas de ensino e a sociedade, devendo ser dada particular atenção “a novas formas de certificação, a uma passagem mais fácil de um tipo ou de um nível de ensino para outro, e a separações menos estritas entre educação e trabalho” (Delors *et al.*, 1996: 123). No que diz respeito ao reconhecimento de competências, é atribuída particular importância às competências adquiridas durante a vida profissional e ao seu reconhecimento por parte das empresas e do sistema educativo. Subjaz, neste relatório, a imagem, a que já aludimos anteriormente, dos indivíduos como responsáveis pela sua formação em “sociedades educativas” voltadas para os recursos da educação informal: “a fim de que todos possam construir, de

maneira contínua, as suas próprias qualificações, a Comissão pensa que é indispensável proceder [...] a um reexame profundo dos processos de certificação, a fim de que sejam tidas em conta as competências adquiridas após a educação inicial” (Delors *et al.*, 1996: 148-149).

No *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, da responsabilidade da Comissão Europeia, são, igualmente, formulados apelos à modernização dos sistemas e das práticas de certificação dos Estados-membro face às novas condições económicas e sociais. Entre as medidas propostas, encontra-se a melhoria significativa da forma como são entendidos e avaliados os resultados da aprendizagem, em especial a aprendizagem não-formal e a aprendizagem informal. Os argumentos para a adoção de tais medidas incluem, por um lado, a crescente exigência de que “os conhecimentos, as competências e as qualificações sejam mais prontamente identificáveis e mais praticamente ‘transportáveis’ no seio da União”; e, por outro lado, “o alargamento do espectro de reconhecimento, independentemente do tipo de aprendente em questão” (Comissão Europeia, 2000: 17-18).

Os apelos institucionais à implementação de formas de reconhecimento das competências adquiridas através da experiência balizam a argumentação entre duas premissas: i) o problema da transferibilidade do conhecimento e a determinação de princípios de equivalência; ii) o direito ao reconhecimento de competências obtidas em outros contextos de aprendizagem para além das instituições de educação e formação.

A crescente responsabilização dos indivíduos pelos seus próprios projetos de aprendizagem pode significar que as origens e os contextos sociais ganhem um maior relevo na forma como determinam diferenças e desigualdades sociais. Já aludimos anteriormente à forma como Mariana Alves (2010) chama a atenção para a possibilidade do envolvimento em dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida poder contribuir para a reprodução de velhas desigualdades dado que são os indivíduos com maior escolarização que mais aderem às dinâmicas de aprendizagem ao longo da vida. Será, igualmente, legítimo, colocar a hipótese de existência de desiguais oportunidades de aprendizagem fora do sistema formal devido, não apenas às diferenças de acesso a oportunidades de desenvolvimento de competências ou de aprendizagem, mas também à diferente valorização e validação social atribuída aos contextos sociais, enquanto contextos promotores de aprendizagem. Desta forma, a institucionalização de sistema de reconhecimento de competência, como condição que permita aos indivíduos explorar as oportunidades de aprendizagem nos contextos não formais e informais, pressupõe o

estabelecimento e validação de critérios de equivalência do valor das aprendizagens ocorridas em diferentes contextos. O estabelecimento destes critérios facilita os fluxos e as transferências entre projetos, assumindo particular relevância no mundo conexcionista da “cidade por projetos” (Boltanski e Chiapello, 2002), em que a vida é concebida como uma sucessão de projetos. Parece-nos, pois, que poderemos perspetivar os sistemas de reconhecimento de competências como formas de institucionalização, com base em princípios de equivalência, do resultado das diferentes provas com que se deparam os indivíduos no seu percurso biográfico. Estas provas, como referem Boltanski e Chiapello (2002: 158), são, por excelência, os momentos que marcam o final de um projeto quando os indivíduos partem em busca de um novo compromisso. A explicitação de critérios de equivalência e a possibilidade concedida, em função desses critérios, de determinar o valor relativo do percurso de aprendizagem dos indivíduos, confere aos sistemas de reconhecimento de competências um mecanismo de justiça com capacidade para gerar ordens de valor de forma justificada. Trata-se, desta forma, da criação de processos de certificação que incorporam a lógica das novas formas de gestão empresarial onde a avaliação dos colaboradores se baseia mais nas qualidades genéricas dos indivíduos (polivalência, flexibilidade e predisposição para aprender) que nas suas qualificações objetivas. O valor individual é validado, em tais sistemas, com base na competência individual que compreende tanto os atributos como as capacidades individuais (Boltanski e Chiapello, 2002: 235), esbatendo as fronteiras entre vida profissional e vida pessoal. Neste quadro, os sistemas de reconhecimento de competências constituem formas institucionalizadas de validação do trabalho sobre si que os indivíduos realizam no mundo conexcionista. Ao estabelecer critérios de equivalência relativos às competências adquiridas ao longo da vida, facilita-se a sucessão de projetos, e como salientam (Boltanski e Chiapello, 2002; 166), no mundo atual aquele que não tem um projeto ou não explora as redes de contactos está excluído e não conseguirá “o desenvolvimento de si próprio e da sua empregabilidade”, que é “o projeto pessoal a longo prazo que está subjacente a todos os outros”.

A segunda premissa dos argumentos que advogam a institucionalização do sistema de reconhecimento de competências remete para o reconhecimento da dignidade e do valor do individual, enquanto elementos que permitem a consciência do seu próprio valor e a valorização das suas qualidades. Como refere Honneth (2011), o processo de autorrealização individual é baseado na formação dos sujeitos no âmbito de uma rede de relações de reconhecimento baseadas nas qualidades e aptidões de cada

um. Podemos, desta forma, encarar os sistemas de reconhecimento de competências como processos de mediação que avaliam e reconhecem o valor individual, no que diz respeito a competências adquiridas em contextos de diferente natureza. Neste contexto, o resultado dessa avaliação constitui um importante elemento na afirmação da autonomia dos sujeitos. As relações de reconhecimento constituem as condições sociais para que os sujeitos possam respeitar-se. Para tal, é necessário que opere a “aquisição cumulativa de autoconfiança, auto-respeito e auto-valorização, [só dessa forma] uma pessoa poderá compreender-se sem constrangimentos como um ser autónomo bem como individuado, e identificar-se com os seus objectivos e desejos” (Honneth, 2011: 227). No discurso institucional, o reconhecimento de competências constitui um elemento fundamental para a promoção do respeito próprio mesmo nos casos em que não existe uma consciencialização por parte dos indivíduos que as detêm. No *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida* é salientado que “os métodos utilizados podem evidenciar aptidões e competências que possam ter passado despercebidas aos próprios indivíduos e que estes podem oferecer aos empregadores. O processo exige a participação activa do candidato, a qual, só por si, melhora a confiança e a imagem que o indivíduo tem de si mesmo”. (Comunidades Europeias, 2000: 18).

Axel Honneth (2011) conceptualiza as diferentes configurações sociais como ordens específicas de reconhecimento cuja validade é partilhada pelos diferentes sujeitos. A sociedade moderna é concebida como uma ordem de relações institucionalizadas de reconhecimento, onde a valorização social se orienta pelas capacidades dos indivíduos desenvolvidas biograficamente. Esta é, aliás, a característica que distingue as sociedades modernas dos modelos sociais precedentes, os quais pressupunham que a avaliação do indivíduo dependia das características do grupo, de estatuto culturalmente tipificado, a que pertencia. Podemos, pois, perspetivar os sistemas de reconhecimento de competências, adquiridas em contextos não formais e informais, como formas institucionalizadas de atribuição de valor social às aprendizagens ocorridas no percurso biográfico dos indivíduos. Trata-se de uma evolução dos princípios normativos que orientam a valorização social e a atribuição do mérito individual nas sociedades modernas. O reconhecimento social, no que diz respeito à capacidade individual para a aprendizagem, deixa de estar limitado ao desempenho e ao percurso escolares, alargando-se à realização pessoal e ao desempenho noutras esferas da vida. O grau de “prestígio” ou “reputação” que o indivíduo merece pela sua forma de autorrealização está associado, no entender de Axel Honneth, ao

modo como contribui “para a transposição prática dos objectivos, definidos abstratamente, da sociedade” (Honneth, 2011: 172). Nesse sentido, os sistemas de reconhecimento de competências constituem formas de institucionalização do reconhecimento de modos de realização de si, enquanto ser aprendente, que valorizam o domínio, por parte dos indivíduos, de conhecimentos, competências e experiências valorizadas socialmente. Verifica-se, portanto, o alargamento do horizonte do valor da capacidade de aprendizagem a diversos modos de autorrealização individual, com base num sistema de valorização mais abrangente que as tradicionais instituições de ensino e formação.

A implementação de tais sistemas de reconhecimento de competências levanta, porém, problemas ao nível da natureza da prova e das modalidades de certificação. Qualquer que seja a configuração do modelo de reconhecimento, não deixa de constituir mais do que uma presunção da existência das competências na ação. Como refere Josso (2002: 180), “entre o dizer e o fazer, sabemos que há mais frequentemente um desvio que uma congruência”. Também ao nível da avaliação de competências se torna necessário sistematizar critérios de análise e avaliação que confirmem objetividade e imparcialidade ao processo de certificação. Neste âmbito, é possível aduzir três critérios metodológicos (Cavaco, 2009): incidir na avaliação de resultados, na análise de práticas profissionais e na análise de recursos. No primeiro caso, a avaliação de competências incide sobre a observação do desempenho, a partir dos resultados da ação; no segundo caso, a avaliação incide sobre as práticas profissionais, procurando determinar se o avaliado sabe atuar de modo pertinente seguindo os critérios desejáveis de realização da atividade profissional; no terceiro e último caso, a avaliação incide sobre os recursos (conhecimentos, saberes e capacidades), quer diretamente a partir de provas, quer indiretamente a partir da validação de práticas profissionais que atestem que o candidato detém os recursos e os mobiliza.

Em suma, os princípios que subjazem ao sistema de reconhecimento e certificação de competências enquadram-no no processo crescente de individualização que caracteriza as sociedades modernas. O indivíduo constitui o agente responsável pelo processo de aprendizagem independentemente do contexto em que ocorre. Nesse sentido, o percurso biográfico e a experiência tornam-se fontes de aprendizagem passíveis de legitimação. A adoção da noção de competência, menos formal que a noção de “saber” e mais próxima da concretude da ação que a noção de “qualificação”, não é alheia ao processo de reconhecimento e legitimação de lógicas de aprendizagem não-

formal e informal que coexistem com a aprendizagem “instituída” e formal. Se a noção de competência se reporta aos saberes empíricos e à experiência colocados em prática em situações específicas, torna-se irrelevante a forma e o contexto em que esta é desenvolvida. O processo de reconhecimento de espaços de aprendizagem que não a escola introduz uma nova dimensão à noção de competência no contexto da crise do programa da modernidade: o direito ao reconhecimento do resultado dos diferentes processos de aprendizagem nos mais variados contextos e circunstâncias da vida quotidiana. A implementação dos sistemas de reconhecimento e certificação de competências parece, assim, sintomático de um paradoxo: se, por um lado indicia o fim do monopólio da escola enquanto entidade promotora da aprendizagem, por outro, é a escola a instância que legitima formalmente as competências adquiridas fora dos seus muros. A perda da exclusividade da instituição escolar na transmissão de saber é acompanhada do reforço do seu papel enquanto instância legitimadora das aprendizagens.

Capítulo III

O RECONHECIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM PORTUGAL

Reportámo-nos anteriormente ao modo como, nos últimos anos, o modelo escolar baseado no desenvolvimento de competências se vem afirmando antepondo o modelo assente na aquisição de saberes. A noção de competência radica no âmago de muitas políticas educativas que visam dar sentido e finalidade às aprendizagens que ocorrem no contexto escolar crescentemente marcado pela heterogeneidade do seu público.

Quando aplicada à especificidade do ensino de adultos a noção de competência secundariza a forma e o contexto em que são desenvolvidas, na medida em que correspondem a saberes empíricos e tácitos que podem decorrer do processo de ação. A legitimação de novos espaços de aprendizagem para além da escola impeliu o surgimento de sistemas de certificação e equivalência escolares das aprendizagens ocorridas em contextos não formais. Desta forma, a criação do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) em Portugal espelha o efeito social da afirmação da noção de competência, e a imposição do direito ao reconhecimento do resultado dos diferentes processos de aprendizagem que ocorrem em diferentes contextos e circunstâncias da vida.

Os sistemas de reconhecimento de competências constituem uma novidade no sistema educativo, revestindo-se de um carácter inovador na oferta dirigida a adultos pouco escolarizados. Apesar do carácter inovador destes sistemas, é possível encontrar neles continuidades com o modelo “escolar clássico”. Em primeiro lugar, tanto o processo de validação como o de certificação envolve a participação de professores, ainda que estes não sejam os únicos intervenientes. Por conseguinte, o professor continua a ser o detentor do poder de legitimação da aprendizagem, mesmo nas situações em que o processo decorre em instituições não escolares. Em segundo lugar,

como refere Ropé (2004: 215) o processo de reconhecimento e validação de competências ao adotar a escrita como forma dar conta das atividades exercidas e dos relatos das experiências de vida, aproxima-se do modelo “escolar tradicional”. Assim, apesar de o processo se traduzir no reconhecimento de competências e saberes obtidos fora da lógica do sistema de aprendizagem formal, este depende, em última análise, da capacidade de descrever e relatar as experiências de vida. A descrição das atividades profissionais e da experiência de vida, sendo o principal dispositivo de validação, valoriza a parte escrita inerente ao processo e aproxima-o do modelo escolar tradicional, que se baseia de forma nuclear na escrita. Verifica-se, portanto, que o processo RVCC incorpora disposições reflexivas relacionadas com a escrita que coincidem com a razão escolar (Lahire, 2008) valorizada pela escola.

Em Portugal a iniciativa Novas Oportunidades, inaugurada em 2005, conferiu ao Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências uma visibilidade pública sem precedentes. Contribuiu para esse facto o estabelecimento de metas, particularmente ambiciosas, numa sociedade como a portuguesa, caracterizada pelos mais baixos níveis de escolaridade da Europa. Com efeito, o documento enquadrador da iniciativa estabelecia como meta a atingir até 2010 a certificação de equivalência escolar de 650.000 pessoas. As expectativas depositadas no sistema de RVCC enquanto instrumento de recuperação do atraso que separa Portugal dos restantes países da União Europeia, em termos de qualificação da população, acabaram por dar grande visibilidade a este sistema que, no entanto, preexistia à iniciativa Novas Oportunidades.

A idealização de um sistema desta natureza em Portugal inicia nos finais da década de noventa, na decorrência dos trabalhos do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos (GMEFA) criado em 1998, em regime de dupla tutela entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade, (através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98 de 14 de Julho). A iniciativa de constituição do GMEFA surge das recomendações da Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida em 1996, e do Grupo Estratégico para o Desenvolvimento da Educação de Adultos, criado através do Despacho n.º 10 534/97, de 16 de Outubro. O GMEFA tem por finalidade a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos e o lançamento do Programa para o desenvolvimento e expansão da educação e formação de adultos 1999 – 2006 (S@ber+), sendo no documento enquadrador deste programa que encontramos as primeiras referências ao reconhecimento de competências.

Em 1999 é extinto o GMEFA e criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), (Decreto-Lei 387/99, de 28 de Setembro), também em regime de dupla tutela. Entre as responsabilidades atribuídas à Agência encontra-se a construção gradual de “um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos, visando a certificação escolar e profissional” (artigo 4 do Decreto-Lei 387/99).

É em 2000 que, através do Programa PRODEP III, se encetam os primeiros esforços para a criação de um Sistema de Acreditação de Conhecimentos e Competências adquiridas fora do sistema escolar, integrado no sistema educativo. Uma das iniciativas deste Programa (medida 4 – educação e formação ao longo da vida) visava a criação do Sistema de Certificação de Conhecimentos/Competências adquiridas ao longo da vida, entendido quer como “instrumento fundamental ao estímulo e orientação da procura de formação por parte dos adultos”, quer como “fonte de informação estritamente necessária para a organização das ofertas formativas adequadas a desenvolver pelo sistema educativo”. As metas então estabelecidas previam, por um lado, a criação de uma rede nacional de 84 Centros de Avaliação de Competências e Certificação de Saberes¹⁴ e, por outro lado, o apoio à conceção de instrumentos e metodologias necessários ao reconhecimento e avaliação de competências de modo a garantir a existência e utilização, a nível nacional, de critérios homogéneos de certificação.

O sistema foi implementado pela ANEFA, em regime experimental, no ano 2000, em seis instituições de natureza pública e privada¹⁵ que instalaram os primeiros centros de reconhecimento com o objetivo de aplicar o modelo de intervenção e de testar a adequação dos instrumentos que fundamentavam a conceção e a arquitetura do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

No mesmo ano é publicado pela ANEFA o *Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos* que irá constituir o instrumento orientador do reconhecimento e validação de competências e a base para o desenho curricular das

¹⁴ Esta é a designação atribuída aos centros no documento oficial de apresentação do PRODEP III, embora, no regulamento de acesso à medida n.º 4 do PRODEP III, «Educação e formação ao longo da vida», acção n.º 4.1 «Reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos e competências adquiridos ao longo da vida» (Despacho conjunto n.º 262/2001, DR 69, Série II, de 22/03/2001), surja a designação de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC).

¹⁵ Associação Comercial de Braga; Associação Industrial do Minho; Associação Nacional das Oficinas de Projecto; Escola Nacional de Bombeiros; ESDIME – Agência para o Desenvolvimento Local no Alentejo Sudoeste; IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional.

ofertas de educação e formação de adultos. Neste referencial são elencadas as competências consideradas necessárias para a “formação da pessoa no mundo actual”, estando articulado em três níveis distintos de complexidade, denominados de B1, B2 e B3, tomando por referência a correspondência com os ciclos do Ensino Básico Escolar. Este *Referencial* abandona a organização assente em conteúdos de natureza escolar e disciplinar substituindo-a pela abordagem das competências.

O *Referencial* torna-se o guia orientador nas ofertas de certificação escolar, quer nas de natureza qualificante, como os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), quer no processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Em Novembro de 2000, através do Despacho Conjunto n.º 1083/2000 de 20 de Novembro, é criada uma rede de observação de 15 cursos de educação e formação de adultos, cuja formação base, de natureza escolar, se estruturou pela primeira vez, e a título experimental, no *Referencial de Competências-Chave*.

A rede nacional de Centros de Reconhecimentos, Validação e Certificação de Competências (Centros RVCC) é criada, em definitivo, em 2001, pela Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro de 2001, através da qual se procura promover o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, concebido e organizado pela ANEFA e complementar aos sistemas de educação e de formação de adultos já existentes. As entidades acreditadas pela ANEFA como promotoras de Centros RVCC são de natureza pública e privada, tendo como objetivo acolher e orientar os adultos maiores de 18 anos que não possuem o 9.º ano de escolaridade, para processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, tendo em vista a melhoria dos seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional. Para além disso, estes adultos são incentivados para a continuação de processos subsequentes de formação contínua, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

Em 2002 é aprovada a nova orgânica do Ministério da Educação, através da publicação do Decreto-Lei n.º 208/02, de 17 de Outubro. Entre as alterações introduzidas encontra-se a criação de um novo organismo, a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), “capaz de uma atuação transversal na concretização dos objetivos de qualificação, ao longo da vida, dos jovens e adultos”. Este novo organismo sucede à Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), que é extinta, absorvendo as funções e competências que lhe eram atribuídas no âmbito da educação e formação de adultos.

Em 2005, o XVII Governo Constitucional estabelece como prioridade no seu programa a qualificação da população portuguesa com vista à recuperação do atraso de desenvolvimento do país: “as políticas de educação – básica, secundária e superior –, e as políticas de formação profissional e de aprendizagem ao longo da vida serão assim orientadas e focadas para a superação do défice de formação e qualificação da população portuguesa, essencial para a sustentabilidade do plano de desenvolvimento tecnológico, científico e da inovação do País”¹⁶. A iniciativa Novas Oportunidades surge, assim, no âmbito das opções políticas e das prioridades do governo socialista, sendo apontada como um novo impulso no caminho da qualificação dos Portugueses, tendo como referência o nível secundário de educação. Trata-se de uma iniciativa de natureza ampla, estruturada em dois eixos, que privilegiam, como destinatários, jovens e adultos. O primeiro eixo do programa visa o alargamento da oferta de cursos profissionalizantes de nível secundário, tendo como objetivo “dar resposta aos baixos níveis de escolarização dos jovens através da diversificação das vias de educação e formação, pelo reforço do número de vagas de natureza profissionalizante e da exigência em garantir melhores taxas de aproveitamento escolar”¹⁷. O segundo eixo tem como principal objetivo a elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta. Neste eixo enquadram-se, não apenas o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, mas também a oferta de formação profissionalizante dirigida a adultos pouco escolarizados (os cursos de Educação e Formação de Adultos).

Um dos impactos da iniciativa Novas Oportunidades foi o forte incentivo à expansão do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências no interior do sistema de ensino. A nível legislativo, os Despachos da Secretaria de Estado da Educação¹⁸ procuram criar condições para adaptar a lógica do sistema de RVCC às escolas e aos agrupamentos de escolas. Entre 2005 e 2006 são acreditadas 121 escolas ou agrupamentos de escolas como entidades promotoras de Centros RVCC. Este facto contrasta com o verificado nos três concursos anteriores para a acreditação de entidades promotoras de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências ocorridos entre 2001 e 2003, onde se contabilizam apenas 17 escolas ou agrupamentos de escolas entre as 149 entidades acreditadas como potenciais promotoras de Centros RVCC.

¹⁶ Presidência do Conselho de Ministros, *Programa do XVII Governo Constitucional*, 2005.

¹⁷ Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação, *Novas oportunidades – iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico*, (s/d).

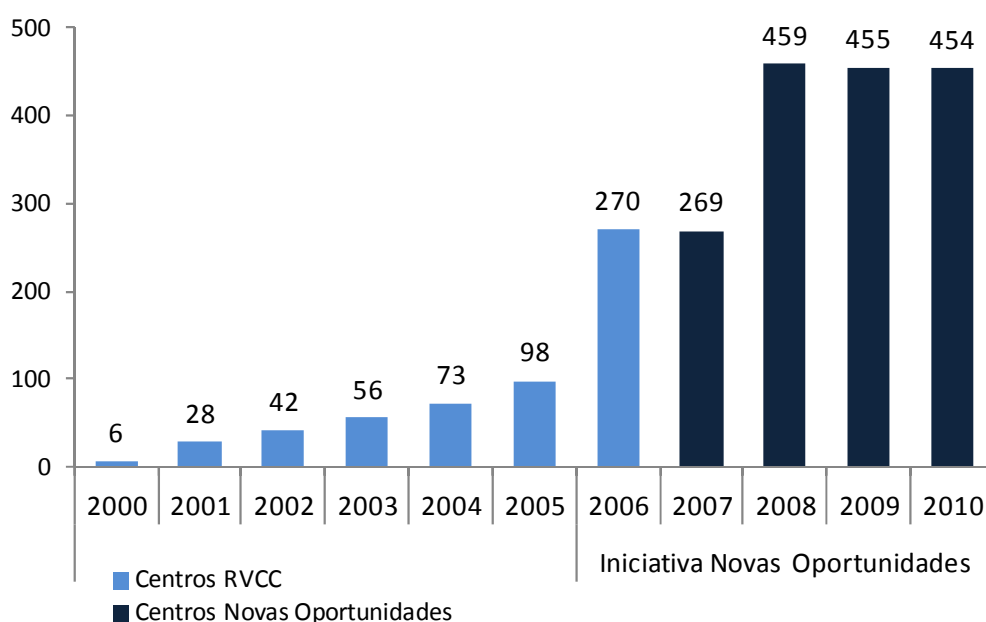
¹⁸ Despacho n.º 15187/2006 de 14 de Julho de 2006 e Despacho n.º 7794/2007 de 27 de Abril de 2007.

Em 2006, com a implementação do Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado, a Direcção-Geral de Formação Vocacional é reestruturada através do Decreto-Lei n.º 213/06 de 27 de Outubro. Esse organismo passa a integrar a administração indireta do Estado, recebendo a designação de Agência Nacional para a Qualificação (ANQ). A agência fica sob a tutela conjunta dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Educação e do Emprego e Formação Profissional. A estrutura orgânica da Agência Nacional para a Qualificação é definida no Decreto-Lei n.º 276-C/2007 de 31 de Julho, onde se determina como missão “coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências”.

Em Janeiro de 2007, seis anos após a criação da rede Nacional de Centros RVCC, o sistema é alargado ao nível secundário e é alterada a designação dos Centros RVCC para Centros Novas Oportunidades (CNO)¹⁹. Assim, para além do *Referencial de Competências-Chave de Educação e Formação de Adultos* (de nível básico), o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências passa a estruturar-se, também, a partir do *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*, publicado em 2006 ainda sob a égide da DGFV. Os CNO assumem o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e veem o âmbito da sua intervenção alargado à orientação dos adultos, maiores de 18 anos de idade que não tenham completado os níveis básico ou secundário de escolaridade, para cursos EFA, ou outro percurso educativo e formativo. Desta forma, o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências passa a conferir a possibilidade de certificação escolar de nível secundário a adultos maiores de 18 anos que disponham, no mínimo, de três anos de experiência profissional.

¹⁹ Portaria n.º 86/2007, DR 9, II Série, de 12 de Janeiro de 2007.

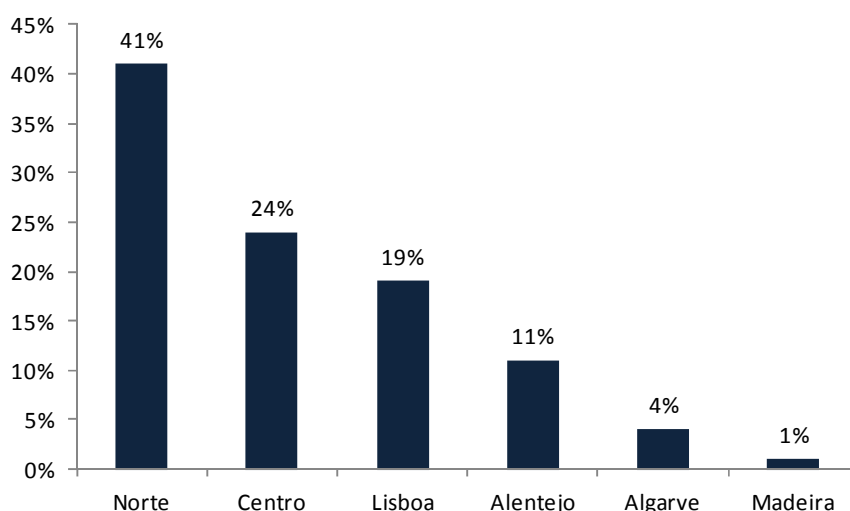
Gráfico 1 – Evolução do número de Centros RVCC e de Centros Novas Oportunidades



Fonte: ANQ, *Briefing da Iniciativa Novas Oportunidades na vertente destinada aos adultos*, 2010

O gráfico 1 permite observar a evolução constante da implementação do sistema RVCC em Portugal, utilizando como indiciador o número de Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e Centros Novas Oportunidades. É bem perceptível o forte impulso, dado pela iniciativa Novas Oportunidades, ao sistema RVCC com a inauguração de 172 novos Centros em 2006. Este aumento substancial do número de Centros deve-se, sobretudo, à entrada massiva das escolas públicas na rede de Centros Novas Oportunidades que, anteriormente, estava restringida aos Centros de Formação Profissional e, em menor número, a associações de desenvolvimento local. O gráfico 2 permite a análise da distribuição geográfica dos Centros, constatando-se que é na Região Norte que se situam o maior número de Centros.

Gráfico 2 – Rede de Centros Novas Oportunidades por região (valores em percentagem)



Fonte: ANQ, *Briefing da Iniciativa Novas Oportunidades na vertente destinada aos adultos*, 2010

Reconfiguração do Sistema RVCC em Portugal

Em 2011, com a tomada de posse do XIX Governo Constitucional, de coligação PPD/PSD e CDS-PP, iniciou-se um período de indefinição relativamente ao processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências, durante o qual se coloca em causa a continuidade da Iniciativa Novas Oportunidades. Entre 2011 e 2012 os Centros Novas Oportunidades (CNO) que apresentam novos pedidos de financiamento são notificados da decisão de indeferimento das suas candidaturas levando ao progressivo encerramento e extinção de vários CNO durante esse período. O sistema RVCC, com a configuração que assumiu durante a iniciativa Novas Oportunidades, acaba por ser suspenso com a extinção definitiva dos Centros Novas Oportunidades em março de 2013, através da Portaria 135-A/2013 de 28 de março. Todo este processo é conduzido pela rebatizada Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)²⁰ que substitui a ANQ em Fevereiro de 2012.

A mesma portaria que extingue os CNO (Portaria 135-A/2013 de 28 de março) regulamenta a criação e o funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional, que vêm ocupar o lugar deixado pela extinção dos Centros Novos Oportunidades. Nela se prevê a continuidade do sistema RVCC, ainda que com outros moldes. As alterações introduzidas ao nível da equipa técnica envolvida no processo

²⁰ O Decreto -Lei n.º 36/2012, de 15 de fevereiro, define a missão e as atribuições da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP). Os estatutos da ANQEP são posteriormente aprovados através da Portaria n.º 294/2012 de 28 de setembro.

RVCC passam pela substituição da figura do Técnico RVCC pela figura do Técnico de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências, com atribuições funcionais semelhantes, e pela extinção das figuras de Técnico de Diagnóstico e de Avaliador Externo. No que diz respeito aos procedimentos em que se baseia o processo RVCC, registam-se continuidades relativamente ao modelo anterior, mas também algumas ruturas. O Portefólio mantém-se como documento que sustenta a validação, o reconhecimento e a certificação, sendo um instrumento que “agrega documentos de natureza biográfica e curricular, no qual se explicitam e organizam as evidências ou provas das competências detidas pelo candidato, de modo a permitir a validação das mesmas face ao referencial de competências-chave”. As ruturas relativamente ao modelo anterior prendem-se, sobretudo, com a forma de avaliação em diferentes momentos do processo: i) na fase de validação de competências, os Portefólios Reflexivos de Aprendizagem são alvo de autoavaliação e heteroavaliação em cada área de competências-chave, pontuadas numa escala de 0 a 200; ii) na fase da certificação a demonstração das competências do adulto é efetuada através da realização de uma prova escrita, oral ou prática ou de uma prova que resulte da conjugação daquelas tipologias, classificada por área de competências-chave.

Em junho de 2013 é aberto o período de candidaturas à criação de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP). Sendo, apenas em janeiro de 2014, criada a rede de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional com a aprovação dos primeiros Centros.

Os Referenciais de Competências-Chave

O Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências tem por base dois documentos de referência que constituem o guia orientador do processo: i) *Referencial de Competências-Chave para o nível básico* (Alonso *et al.*, 2002); ii) *Referencial de Competências-Chave para o nível secundário* (Gomes *et al.*, 2006a).

O *Referencial* de nível básico estrutura-se em três níveis articulados verticalmente numa espiral de complexidade crescente no que se refere ao domínio das competências. Estes níveis são denominados: B1, B2 e B3, tomando por referência a correspondência com os ciclos do ensino Básico Escolar, ainda que não se identifiquem

com eles. O desenho do *Referencial* assenta numa organização em quatro áreas nucleares, consideradas essenciais na formação da pessoa/cidadão no mundo atual:

- **Linguagem e Comunicação:** esta área de competências-chave parte da ideia nuclear de que “a Língua Portuguesa tem um papel crucial no desenvolvimento global do indivíduo ajudando-o a aceder a outros conhecimentos, quer na própria formação linguística que lhe vai facilitar uma inserção conveniente na sociedade” (Alonso *et al.*, 2002: 33). As unidades de competência que estruturam esta área são a Linguagem Oral (compreensão e produção), a Leitura, a Escrita e a Comunicação não-verbal. Tratando-se de unidades de competência que fazem parte de um “perfil de indivíduo que se quer responsável, na sociedade, pelo seu próprio desenvolvimento” (*idem, ibidem*).

Quadro 1 – Unidades de competência de nível básico – área de Linguagem e Comunicação

<p>Nível B1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender e produzir discursos orais de pequena extensão e de dificuldade básica, em situações diversificadas. • Ler e interpretar informação em textos simples e significativos para o indivíduo. • Escrever documentos simples, diversificados, de acordo com objetivos específicos. • Compreender linguagens não-verbais ou mistas, em contextos diversificados, simples. <p>Nível B2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender e produzir discursos orais de média extensão e de complexidade crescente, em situações diversificadas. • Ler, com clareza, textos de média extensão e retirar deles informação pertinente. • Escrever documentos com objetivos específicos e informação diversificada exposta com clareza e correção ortográfica. • Compreender linguagens não-verbais ou mistas, em contextos diversificados de complexidade média. <p>Nível B3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender e produzir discursos orais com recurso a estruturas linguísticas e não linguísticas adequadas à fluência e expressividade dos mesmos. • Ler com fluência, com fins recreativos e informativos. • Dominar com correção todas as técnicas da escrita em diferentes suportes tecnológicos. • Compreender e produzir linguagens não-verbais ou mistas em contextos diversificados do quotidiano.

Fonte: adaptado de Alonso *et al.* (2002)

- **Tecnologias da Informação e Comunicação:** a justificação da inclusão desta área de competências-chave baseia-se no “crescente papel que as tecnologias desempenham nos tempos actuais, em todos os campos de actividade, nas mais variadas profissões e, em geral, no dia-a-dia das pessoas” (Alonso *et al.*, 2002: 55). As competências incluídas nesta área estão associadas ao uso da tecnologia para aceder ao

conhecimento: o domínio da tecnologia; o acesso à informação; o processamento da informação; a produção de informação.

Quadro 2 – Unidades de competência de nível básico – área de Tecnologias da Informação e Comunicação

<p>Nível B1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Operar equipamento tecnológico (por exemplo: telemóvel, máquina de lavar, computador pessoal). • Operar os diversos componentes de um equipamento tecnológico. • Organizar informação e assegurar o seu armazenamento estruturado em suportes eletrónicos. • Usar tecnologia adequada ao processamento e/ou edição de texto [em princípio no computador, mas também possível numa máquina de escrever]. <p>Nível B2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar necessidades de equipamento informático. • Operar equipamento para obtenção de informação em formato digital. • Operar programas específicos para armazenamento e tratamento de dados essencialmente quantitativos. • Usar programas apropriados para comunicação eletrónica individual e em grupo. <p>Nível B3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Especificar características técnicas para aquisição de equipamento informático. • Obter informação em formato digital armazenada em sistemas remotos. • Operar sistemas gestores de bases de dados. • Usar programas apropriados de suporte eletrónico à comunicação de informação.
--

Fonte: adaptado de Alonso *et al.* (2002)

- **Matemática para a Vida:** esta área de competências parte da ressalva da importância do papel da matemática para o cumprimento dos objetivos da educação para todos: “preparação para ganhar a vida, preparação para assumir os deveres e direitos da cidadania e preparação para o desenvolvimento e realização pessoal de cada pessoa” (Alonso *et al.*, 2002: 71). No *Referencial* é salientado o valor instrumental da matemática na vida quotidiana, não apenas no desempenho de atividades profissionais e na compreensão da realidade circundante, mas também nos modos de “exercer a cidadania duma forma esclarecida e reflexiva” (Alonso *et al.*, 2002: 72).

Quadro 3 – Unidades de competência de nível básico – área de Matemática para a Vida

<p>Nível B1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar informação e compreender métodos para a processar: numeracia e Q0+; compreensão de tabelas, diagramas e gráficos; medições, estimativas e ordenação de itens. • Realizar cálculos em Q0-: fracionários e percentagens como operadores; uso da calculadora. • Interpretar resultados/apresentar conclusões: resolução de problemas. • Interpretar o espaço físico, enquadrando-o num modelo matemático: níveis de reconhecimento e análise; capacidades visual, verbal e gráfica; perímetros e áreas. <p>Nível B2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar informação e compreender métodos para a processar: numeracia e Q; valores aproximados e arredondamentos; estimativas e comprovações. • Realizar cálculos em Q: conversão entre si de decimais, frações e percentagens; razões e proporções; compreender e aplicar os conceitos de média, mediana e moda.

- Interpretar resultados/apresentar conclusões: resolução de problemas; implementação de pequenos projetos; construção de tábuas de frequência; histogramas, gráficos circulares para apresentar conclusões.
- Interpretar o espaço físico, enquadrando-o num modelo matemático: semelhanças, desenhos à escala, mapas e plantas; ampliações e reduções de figuras 2D e 3D.

Nível B3

- Interpretar informação e compreender métodos para a processar: numeracia e R; compreensão e escrita de pequenos e grandes números em notação científica.
- Realizar cálculos em R: regras de cálculo com potências; cálculos com números em notação científica; ordenar e agrupar dados; utilizar medidas de localização e amplitude com dados agrupados; conceito de probabilidade.
- Interpretar resultados/apresentar conclusões: resolução de problemas; implementação de projetos; compreender fórmulas; resolver equações e inequações em R; justificar a escolha dos métodos adotados e inferir lógica e criticamente conclusões.
- Interpretar o espaço físico, enquadrando-o num modelo matemático: problemas sobre áreas; razões trigonométricas; resolução de triângulos; desenvolvimento de projetos, envolvendo conceitos topográficos e projetivos.

Fonte: adaptado de Alonso *et al.* (2002)

- Cidadania e Empregabilidade: esta área de competências-chave reveste-se de uma maior abrangência e transversalidade relativamente às áreas anteriores. No *Referencial* é atribuído um papel particular à área de *Cidadania e Empregabilidade*, apresentada como a expressão de comportamentos de cidadania e de empregabilidade tornada possível através da apropriação de competências nas restantes áreas (Alonso *et al.*, 2002: 98). A articulação entre os três níveis de complexidade é perspectivada do seguinte modo: “o nível B1 corresponderia a competências de mera identificação de conteúdos; o nível B2 corresponderia a competências de discernimento (de inferência) da lógica subjacente e estruturante desses conteúdos; o nível B3, enfim, corresponderia a competências de tomada de posição críticas sobre essa lógica”.

Quadro 4 – Unidades de competência de nível básico – área de Cidadania e Empregabilidade

Nível B1

- Competências de identificação de conteúdos e realização de atividades simples: competências para trabalhar em grupo; competências de adaptabilidade e flexibilidade; competências de educação e formação ao longo da vida; competências de relacionamento interpessoal.

Nível B2

- Competências de discernimento da lógica subjacente aos conteúdos identificados e concordância com critérios de boa realização das actividades: competências para trabalhar em grupo; competências de adaptabilidade e flexibilidade; competências de educação e formação ao longo da vida; competências de relacionamento interpessoal.

Nível B3

- Competências de tomada de posição crítica face à lógica subjacente aos conteúdos identificados e singularidade do esquema operativo das atividades prescritas ou da reação a acontecimentos: competências para trabalhar em grupo; competências de adaptabilidade e

flexibilidade; competências de educação e formação ao longo da vida; competências de relacionamento interpessoal.

Fonte: adaptado de Alonso *et al.* (2002)

Para o nível secundário, as áreas de competência-chave são três: Cultura, Língua e Comunicação; Sociedade, Tecnologia e Ciência; e Cidadania e Profissionalidade; com um total de 88 créditos, havendo necessidade de cumprir um mínimo de 44 créditos para o nível escolar ser validado:

- Cidadania e Profissionalidade (CP) - Nesta área, pretende-se evidenciar, reconhecer e certificar competências-chave da, e na, cidadania democrática, resultado da aprendizagem reflexiva e/ou da (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio. Elegem-se, para tal, duas perspetivas fundamentais, mas profundamente interligadas: a cidadania e a profissionalidade.

Quadro 5 – Perfil de competências-chave de nível secundário – área de Cidadania e Profissionalidade

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Reconhecer os direitos e deveres fundamentais exigíveis em diferentes contextos: pessoal, laboral, nacional e global.• Compreender-se num quadro de formação/aprendizagem permanente e de contínua superação das competências pessoais e profissionais adquiridas, reconhecendo a complexidade e a mudança como características de vida.• Ter consciência de si e do mundo, assumindo distanciamento e capacidade de questionar preconceitos e estereótipos sociais em diferentes escalas.• Adotar princípios de lealdade e de pertença, em diálogo aberto com a diferença.• Identificar dilemas morais complexos nos diferentes contextos de experiência, e ser capaz de efetuar escolhas com discernimento e coragem, pautadas pelo primado do património comum.• Entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável.• Intervir ativamente em instituições e mecanismos deliberativos, calibrando argumentação própria com o acolhimento de pontos de vista divergentes.• Ter capacidade de programação de objetivos pessoais e profissionais, mobilizando recursos e saberes, em contextos de incerteza. |
|---|

Fonte: adaptado de Gomes *et al.* (2006a)

- Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC) - Esta área abrange a evidenciação de competências-chave em campos que envolvem saberes formalizados e especializados cada vez mais complexos. Trata-se de uma visão integrada de três dimensões da vida dos cidadãos - a ciência, a tecnologia e a sociedade - entendidas como modos de ação que, muitas vezes, convocam conhecimentos construídos separadamente em diversos campos científicos e tecnológicos, mas que, não obstante, se operacionalizam, nos contextos de vida pessoal e profissional e na relação com as instituições, de forma interligada, como modo de responder a

problemas também eles transversais. São, ao mesmo tempo, competências-chave trabalhadas em contexto, no sentido em que, sendo competências relevantes para os adultos, inscrevem-se profundamente nos contextos sociais em que estes se movem, por vezes, num nível subconsciente, de saber-fazer, interiorizado através das práticas continuadas ao longo dos anos. Estas competências articulam-se profundamente com as questões tratadas nas outras áreas, como a comunicação ou a cidadania.

Quadro 6 – Perfil de competências-chave de nível secundário – área de Sociedade Tecnologia e Ciência

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer, na sua vida corrente, a multiplicidade e interligação de elementos sociais, tecnológicos e científicos. • Agir de forma sistemática, com base em raciocínios que incluam conhecimentos científicos e tecnológicos validados. • Operar na vida quotidiana com tecnologias correntes, dominando os seus princípios técnicos bem como os impactos (positivos ou negativos) nas configurações sociais e ambientais. • Procurar informação técnico-científica, interpretando-a e aplicando-a na resolução de problemas ou na optimização de soluções. • Planificar as suas próprias acções, no tempo e no espaço, prevendo e analisando nexos causais entre processos e/ou fenómenos, bem como recorrendo a métodos experimentais logicamente orientados. • Conceber as próprias práticas como, simultaneamente, produto e produtor de fenómenos sociais específicos, passíveis de uma abordagem científica. • Saber explicitar alguns dos conhecimentos científicos e tecnológicos que utiliza na sua vida corrente, através de linguagens abstractas de nível básico. • Entender a ciência como processo singular de produção e validação de conhecimentos mais adequados ao mundo real, mas também como prática social em constante transformação, incluindo amplas áreas de incerteza. |
|--|

Fonte: adaptado de Gomes *et al.* (2006a)

- Cultura, Língua e Comunicação (CLC) - Esta área centra-se em competências-chave que possam ser evidenciadas, reconhecidas e certificadas em três dimensões distintas - cultural, linguística e comunicacional - que se complementam e se articulam também de forma integrada e contextualizada, tal como na área STC. Trata-se aqui de um conjunto de competências-chave que se constrói em torno da dimensão cultural da vida dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, da dimensão linguística e da dimensão comunicacional que cruza questões mediáticas, tecnológicas e sociais que são hoje uma realidade incontornável, e até central, na vida dos cidadãos. Esta perspetiva corresponde à centralidade da construção identitária da pessoa adulta, feita de uma multiplicidade de dimensões, que se projeta e concretiza no quotidiano de cada um de forma indivisível.

Quadro 7 – Perfil de competências-chave de nível secundário – área de Cultura, Língua e Comunicação

- Interagir em língua portuguesa, com clareza e correcção, evidenciando espírito crítico, responsabilidade e autonomia.
- Compreender textos longos em língua portuguesa e/ou língua estrangeira, reconhecendo os seus significados implícitos, as suas tipologias e respectiva funcionalidade.
- Evidenciar reflexão sobre o funcionamento da língua portuguesa, apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de expressão de outras culturas.
- Compreender as ideias principais de textos em língua estrangeira e expressar-se oralmente e por escrito com à-vontade sobre diferentes temáticas.
- Evidenciar conhecimento sobre várias linguagens, em diferentes suportes, que lhe permitam perceber as diferenças socioculturais, sociolinguísticas e técnico-científicas, visando uma tomada de consciência da sua própria identidade e da do outro.
- Compreender os mecanismos de funcionamento e produção de conteúdos nos *mass media*, posicionando-se criticamente sobre os mesmos.
- Evidenciar competências interculturais que lhe proporcionem uma maior abertura e aceitação de novas experiências linguísticas e culturais.
- Ter um entendimento amplo de Cultura, reconhecendo neste conceito, desde áreas designadas clássicas e eruditas até novas linguagens e expressões integradoras de formas da cultura popular.
- Perspectivar a área da Cultura enquanto sector articulável com outras esferas de intervenção.
- Reconhecer que o acesso dos indivíduos, desde idades jovens, a actividades de sensibilização para a cultura e as artes constitui uma condição significativa da participação ativa dos cidadãos na Cultura.
- Reconhecer o impacto das novas tecnologias de comunicação no acentuar de alguns traços característicos (flexibilidade, pluriactividade) da organização do trabalho cultural.
- Compreender o aparecimento de novas ocupações e profissões no sector cultural como resultante, entre outros fatores, do crescente relevo do processo de difusão na existência dos bens culturais e artísticos.

Fonte: adaptado de Gomes *et al.* (2006a)

Os *Referenciais de Competências-Chave* procuram, em cada uma das áreas de referência, articular a cultura escolar com as experiências e as competências adquiridas ao longo da vida, constituindo o guia orientador de todo o processo avaliativo inerente à validação e certificação de competências. À semelhança dos saberes escolares disciplinares, as competências do *Referenciais* complexificam-se em função do nível de certificação.

A leitura atenta das competências elencadas nos *Referenciais* permite constatar que, embora estas coincidam, em alguns casos, com as competências que se pretende que um aluno do ensino regular desenvolva ao longo do seu percurso escolar, elas não correspondem meramente a uma lista de critérios de aferição do domínio de conhecimentos escolares, por parte do candidato. A conceção de competência inerente aos documentos que orientam o processo de RVCC assume uma configuração particular: “o conceito de competência-chave ultrapassa o seu sentido tecnicista

original, adquirindo uma orientação mais construtivista e integrada que aponta para a capacidade de *agir e reagir* de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas, através da *mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos* pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores” (Alonso *et al.*, 2002: 9). A utilização de uma configuração de competência, mais vaga e abstrata, constitui um indício da preocupação em permitir leituras suficientemente flexíveis e ajustáveis à pluralidade de combinações de competências associadas a diferentes contextos de vida. Esta será, aliás, uma característica dos *Referenciais* necessária para que o sistema de reconhecimento de competências se ajuste à diversidade e disparidade de percursos de vida dos candidatos à certificação. A natureza maleável de interpretação dos *Referenciais* contrasta, portanto, com a maior padronização e “rigidez” dos *Currículos* escolares: “o Referencial deve ser suficientemente flexível para tornar possível uma pluralidade de combinações de competências [...]” (Gomes *et al.*, 2006a: 21).

O princípio de equivalência que subjaz ao *Referencial*, com base no qual se faz o trabalho de comparação e validação dos candidatos, e que legitima a sua justeza, não se funda numa conceção dos indivíduos centrada nas qualificações profissionais. Ela aproxima-se, mais, de um conjunto de características atribuídas à ideia de cidadão: “o *Referencial de Competências-Chave*, de nível secundário, [está] fundado na articulação das três Áreas de Competências-Chave, todas consideradas necessárias à formação e/ou autonomização do cidadão no mundo actual” (Gomes *et al.*, 2006a: 24). Os critérios de equivalência que suportam o ajuizamento sobre o mérito da obtenção da certificação escolar baseiam-se, assim, mais na avaliação de qualidades genéricas dos indivíduos, do que em qualificações objetivadas. À semelhança da gestão empresarial, que realça, não só, a polivalência, na flexibilidade no emprego e na aptidão para a aprendizagem e para a adaptação a novas funções, como também a capacidade de compromisso, de comunicação e as qualidades relacionais (Boltanski e Chiapello; 2002: 151), os *Referenciais* valorizam, sobretudo, o “saber-ser” e “saber-estar”. Utilizando a terminologia de Boltanski e Chiapello (2002), a escala de grandeza que justifica a justiça da atribuição de um diploma de equivalência escolar obedece a um princípio de equivalência. No caso concreto do processo RVCC, o princípio de equivalência corresponde à forma como cada candidato à certificação se assemelha a uma imagem de cidadão detentor das qualidades contempladas no *Referencial*, de entre as quais se destacam: a autonomia, a espontaneidade, a mobilidade, a capacidade rizomática, a

pluricompetência, a convivialidade, a abertura aos outros e à novidade, a disponibilidade, a criatividade, a intuição visionária, a sensibilidade face às diferenças, a capacidade de escuta, a aceitação do outro e de múltiplas experiências. O processo de validação de competências consiste, assim, na identificação de semelhanças entre as características dos candidatos e as características ideais do indivíduo habilitado para o exercício competente da cidadania.

A aferição de competências ou de qualidades do candidato incute um carácter iminentemente avaliativo ao processo RVCC que, em última instância, se constitui como um trabalho de avaliação de correspondências entre os saberes adquiridos através da experiência e as competências estabelecidas no *Referencial*. Na base do processo RVCC encontra-se a comparação entre uma situação existente (as competências detidas pelo adulto) e uma situação desejável (competências contidas no *Referencial*). Vários autores têm aludido à complexidade e aos problemas subjacentes a este processo avaliativo (Ávila, 2005; Cavaco, 2007; 2009), em particular a necessária transposição e correspondência entre as competências relatadas pelo adulto, reportadas, na maioria das situações, a saberes contextuais e práticos, e as competências do *Referencial*, que congregam saberes de natureza teórica e prática.

Em ambos os *Referenciais*, são praticamente omissas as referências ao processo de avaliação que suporta a validação e a certificação de competências. O próprio termo *avaliação* surge pontualmente em ambos os documentos, o que indicia uma secundarização da vertente avaliativa no processo RVCC, quando comparado com o modelo escolar. A este respeito, Cármen Cavaco salienta a novidade dos dispositivos de RVCC, que se baseiam numa “nova concepção do saber e que tendem a construir-se em ruptura com as referências colectivas do modelo escolar” (Cavaco, 2009: 458). A componente da avaliação, pela forma como se estrutura no processo, parece enquadrar-se nessa rutura com as referências do modelo escolar ainda que, como referimos anteriormente, se identifiquem no processo várias características próximas da cultura e razão escolares.

A formalidade da avaliação, cara ao modelo escolar, é substituída, no processo RVCC, por uma atitude de maior flexibilidade na abordagem e nas respostas às necessidades do adulto. Desta forma, esse carácter flexível do *Referencial* viabiliza uma pluralidade de combinações de competências e de componentes de formação, bem como uma diferenciação dos ritmos e dos processos individuais de aprendizagem:

enquanto quadro estruturador e orientador, o Referencial deve ser suficientemente aberto para permitir a sua adaptabilidade à diversidade de grupos sociais e profissionais, em vez de serem estes a ter de adaptar-se ao quadro referencial. Deste modo, se incentiva a construção local, a partir de um conjunto de competências-chave definidas a nível nacional, de projectos de validação de competências e de formação, numa visão descentralizada do processo. (Gomes *et al.*, 2006a: 21).

Como nota Ávila (2005: 454), “mais do que um processo de avaliação, o dispositivo implementado constitui um modo estruturado de trabalho e reflexão dos sujeitos sobre as competências desenvolvidas (ou não) ao longo da vida, numa perspectiva que valoriza e reconhece a diversidade de contextos que potenciam o seu desenvolvimento e mobilizam a sua utilização”. A distinção relativamente ao processo escolar é significativa, a metodologia empregue no reconhecimento de competências assume um carácter qualitativo que a afasta da configuração que a avaliação assume no ensino escolar.

As reticências colocadas às formas tradicionais de avaliação escolar são claramente assumidas e desencorajadas:

recomenda-se vivamente que se procure evitar a utilização de provas de demonstração das competências, inspiradas num modelo de avaliação tradicional, não adequado neste contexto, ou na construção de ‘exercícios’ ou ‘actividades’ descontextualizadas das experiências de vida das pessoas em processo, em que se espera que o adulto ‘mostre’ se possui ou não as competências que o Referencial identifica (DGFV, 2004: 7).

A avaliação perde, assim, no processo RVCC a centralidade que lhe é atribuída no ensino escolar, não apenas na aferição do desempenho individual e da atividade desenvolvida pelo aluno, como também na estruturação da sua identidade social, contexto em que se revela uma “dimensão constitutiva da identidade do jovem, na transacção com os outros, e elemento quotidianamente produtor da sua subjectividade” (Vieira, 2005: 557).

A maior tolerância e abertura ao erro é, pois, um fator distintivo do processo RVCC relativamente ao modelo escolar tradicional. No modelo escolar o erro assume um carácter de irreversibilidade nos momentos de avaliação, em particular nas provas de demonstração da aquisição de conhecimentos. No processo RVCC a inexistência de provas de demonstração de competências, nos moldes dos modelos de avaliação tradicional, originam uma atitude perante a avaliação que valoriza a diversidade nos modos de aprender e garante a possibilidade permanente de correção do erro. As

indicações para avaliação na área de competências-chave de Linguagem e Comunicação contempladas no *Referencial de Competências-Chave de educação e formação de adultos* (nível básico) ilustram bem esta conceção da avaliação:

em Linguagem e Comunicação, o “erro” inscreve as dificuldades num determinado contexto, que podem ser de ordem gramatical ou pragmática, e revela o caminho que o formando tomou até chegar a ele. Acompanhando o adulto nesse percurso, o formador poderá guiar a auto-correcção (Alonso *et al.*, 2002).

Ao formador são atribuídas responsabilidades no incitamento dos candidatos ao desenvolvimento de atitudes positivas face à escrita e à promoção da autonomia e superação de dificuldades. Neste processo é, assim, atribuído valor pedagógico à revisão e reformulação do texto, na medida em promove a reflexão sobre a escrita. Existe autonomia do candidato na condução do processo que é, no entanto, tutelada e orientada para uma abordagem de inspiração mais escolar em detrimento de abordagens emocionais, erráticas e de senso comum.

Etapas do processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências

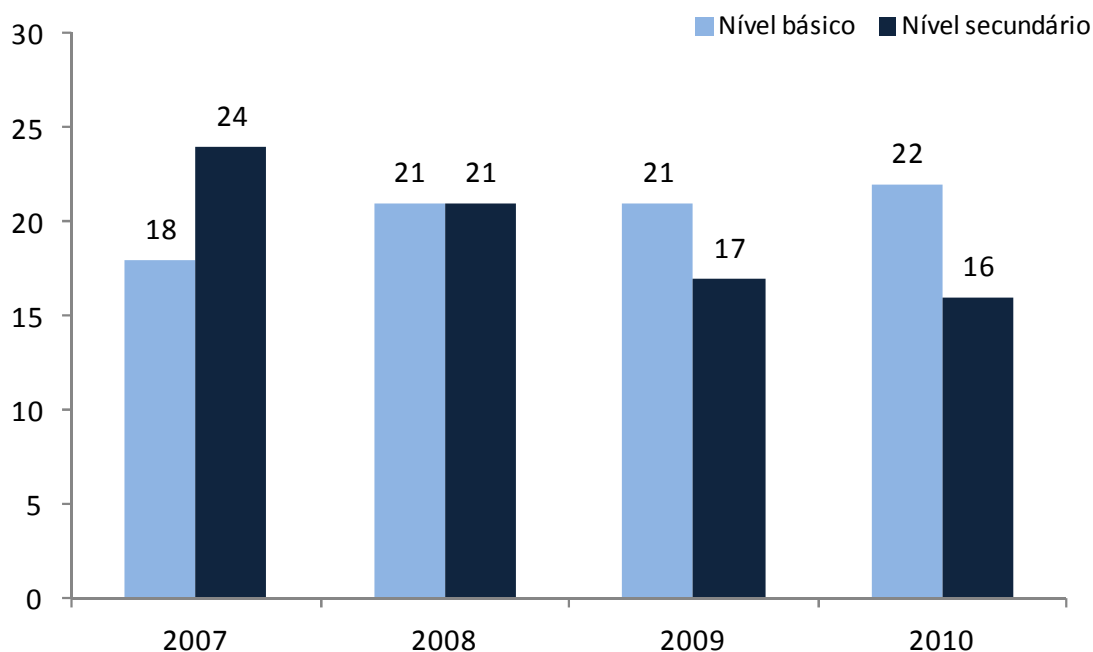
O processo RVCC desenvolve-se em três fases sucessivas, o reconhecimento, a validação e a certificação. As linhas diretrizes que orientam o processo encontram-se dispersas em várias publicações: i) Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: roteiro estruturante ii) Carta de qualidade dos centros novas oportunidades; iii) Reconhecimento e validação de competências: instrumentos de mediação; iv) A sessão de júri de certificação: momentos, actores, instrumentos - roteiro metodológico.

A fase inicial do processo, correspondente ao reconhecimento de competências, tem por objetivo “proporcionar ao adulto ocasiões de reflexão e avaliação da sua experiência de vida, levando-o ao reconhecimento das suas competências e promovendo a construção de projectos pessoais e profissionais significativos” (Leitão [coord.], 2002: 15). Esta fase é realizada em sessões de balanço de competências que podem ser de natureza individual ou de grupo, com uma duração entre 25 a 40 horas para o nível básico e 35 a 60 horas para o nível secundário. O incentivo à contextualização e individualização das práticas de reconhecimento é claro:

as sessões baseiam-se na mobilização de um conjunto de instrumentos, que devem ser adaptados, caso a caso, em função das experiências significativas e dos interesses específicos de cada adulto (Gomes e Simões, 2007: 16).

No âmbito desta fase pode haver lugar ao desenvolvimento de formações complementares, no Centro Novas Oportunidades, cuja duração não ultrapasse as 50 horas, e à frequência de ações de curta duração, com um máximo de 100 horas. Como se pode constatar pelo gráfico 3, apesar do limite máximo de horas no Centros Novas Oportunidades ser de 50 horas nos processo de certificação de nível básico, o número médio de horas de formação realizado pelos candidatos em 2010 foi de apenas 22 horas, ainda assim, verificou-se um aumento entre 2007 e 2010. No nível secundário, durante o mesmo período, regista-se uma tendência inversa, o nível medio de horas por candidato diminuiu para as 16 horas.

Gráfico 3 – Número médio de horas de formação complementar realizada pelos adultos que obtiveram certificação total nos CNO, por nível obtido. Continente e Região Autónoma da Madeira



Fonte: CNE, *Estado da Educação 2011- a qualificação dos portugueses*, 2011

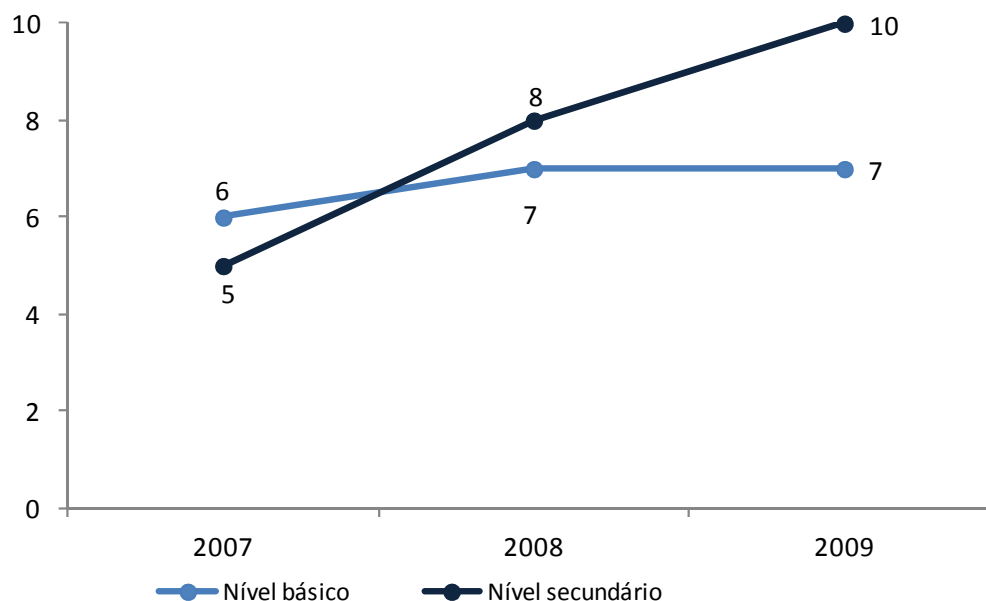
Ao longo do reconhecimento de competências, o adulto constrói um Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), orientado segundo o *Referencial de Competências-Chave*, que deverá permitir a evidenciação de competências adquiridas ao longo da

vida, em contextos formais, informais e não-formais. A construção do PRA ocorre de forma mais ou menos acompanhada pela equipa técnico-pedagógica, consoante a autonomia revelada pelo adulto. Em termos de conteúdos, os PRA procuram ser um reflexo direto das competências que o adulto detém, correlacionando-as com o *Referencial de Competências-Chave*.

A etapa de validação de competências centra-se na realização de uma sessão, na qual o adulto e a equipa pedagógica analisam e avaliam o PRA, face ao *Referencial de Competências-Chave*, identificando as competências a validar e a desenvolver, através da continuação do processo de RVCC ou de formação a realizar. O processo de validação pressupõe, assim, a avaliação das aprendizagens do indivíduo à luz do *Referencial*, cabendo aos formadores essa avaliação nas áreas de competência que têm a cargo. O cumprimento desta etapa exige aos formadores um esforço de interpretação e de descodificação das competências relatadas pelo adulto, muitas vezes contextualizadas em situações que desconhecem e sobre as quais não têm qualquer tipo de referência. O estabelecimento de ligações entre as competências evidenciadas pelo adulto e os *Referenciais de Competências-Chave* é dificultada pela natureza diferente dos saberes envolvidos, contextuais e práticos, de um lado, e teóricos, de outro. Envolvido nestes pressupostos, o processo avaliativo sai dificultado: “entre os elementos das equipas dos CRVCC é frequente falarem de um trabalho de análise e de transposição entre os adquiridos experienciais e as competências do referencial e poucos assumem, a nível do discurso, a componente avaliativa inerente ao dispositivo” (Cavaco, 2009: 458).

A fase final do processo RVCC corresponde à certificação, quando estão reunidas as condições necessárias à obtenção de uma habilitação escolar. A certificação de competências consiste na confirmação oficial e formal das competências validadas através do processo de RVCC, realizando-se perante um Júri de Certificação nomeado pelo Diretor do Centro e constituído pelo profissional de RVC, pelos formadores e pelo avaliador externo ao Centro Novas Oportunidades.

Gráfico 4 – Número médio de meses entre o início do Processo de RVCC e a certificação escolar



Fonte: ANQ, *Briefing da Iniciativa Novas Oportunidades na vertente destinada aos adultos*, 2010

Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências têm uma duração variável em função do perfil dos candidatos e do nível de escolaridade proposto. Como se pode constatar pelo gráfico 4, em 2009, a duração média do processo era de 7 meses no nível básico e 10 meses no nível secundário. O Conselho Nacional de Educação (2011) aponta diferentes hipóteses explicativas para a variação da duração média do processo de reconhecimento de competências: em primeiro lugar, “o nível médio de competências que os adultos revelam no início do processo”, em segundo lugar, “a organização, a dinâmica e a estabilidade das próprias equipas pedagógicas”.

As metodologias e os procedimentos de reconhecimento, validação e certificação

As práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências, ainda que orientadas pelos *Referenciais de Competências-Chave*, são bastante diversificadas e contextualizadas. Várias investigações (Ávila, 2005; Cavaco, 2009; Freire, 2009) têm revelado que o modo como é concretizado este processo pode apresentar variações de Centro para Centro. Apesar da diversidade de instrumentos utilizados pelos CNO, o processo RVCC baseia-se, como referimos anteriormente, na elaboração e recolha de

informação coligida num documento, designado, inicialmente, de *Dossiê Pessoal* e, posteriormente, de *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* com base num conjunto de pressupostos metodológicos: o Balanço de Competências e a abordagem Autobiográfica. É através dos materiais que o adulto produz e que colige, de forma contextualizada e crítica, que os formadores validam as competências possuídas pelo adulto, para num momento posterior as certificar.

A alteração da nomenclatura atribuída ao documento produzido pelo candidato, onde reúne todo o trabalho elaborado durante o processo, de *Dossiê Pessoal* para *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*, revela um reforço da afirmação da centralidade atribuída à reflexividade no processo RVCC. Nos primeiros documentos oficiais que enquadram o processo RVCC, nomeadamente no documento *Reconhecimento e Validação de Competências – Instrumentos de Mediação* (2004), é dado destaque à produção de um *Dossiê Pessoal* que “deve constituir-se como um elemento facilitador da organização e sistematização da informação produzida e reunida durante o processo de RVCC”. É, assim, sugerido que o dossiê se organize segundo quatro eixos:

- Percurso de Vida Pessoal e Social – “todos os instrumentos preenchidos/construídos com informação relevante sobre as competências evidenciadas em situações de vida pessoal e social”. São apresentadas como evidências do percurso pessoal e social: “fotografias, cartas, relatórios, documentos, objectos, etc.”;
- Percurso de Vida Profissional – “todos os instrumentos preenchidos/construídos com informação relevante sobre as competências evidenciadas em situações de vida profissional”. São apresentadas como evidências do percurso profissional: “fotografias, contratos de trabalho, cartas de recomendação, objectos, etc.”;
- Percurso de Vida Escolar e de Formação – São apresentadas como evidências do percurso escolar: “diplomas ou certificados escolares e de formação, fotografias, cartas, documentos produzidos, etc.”;
- Projetos – que deveria incluir o pedido de reconhecimento e um projeto individual de formação.

Em 2006, no *Referencial de Competências-Chave de nível secundário* surge a primeira referência ao *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* concebido como uma “coleção de documentos vários (de natureza textual ou não) que revela o

desenvolvimento e progresso na aprendizagem, explicitando os esforços relevantes realizados para alcançar os objectivos acordados” (Gomes, 2006a). No *Guia de Operacionalização* (Gomes, 2006b) do *Referencial* de nível secundário é especificado que a conceptualização do portefólio deriva do dossiê, mas distingue-os a filosofia de avaliação e de aprendizagem que lhes subjaz: “o dossiê representa ‘uma racionalidade, redutora simplista, de cariz tecnicista e instrumental’ enquanto que o paradigma que está subjacente à utilização de um portefólio é de uma filosofia de aprendizagem, baseada num processo de investigação/acção/formação”. Em 2007 na *Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades* são omissas quaisquer referências ao *Dossiê Pessoal* passando a utilizar-se, exclusivamente, a designação de *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* enquanto documento que, orientado segundo um *Referencial de Competências-Chave*, permite a “evidenciação de competências previamente adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em contextos formais, informais e não-formais”.

Na construção do *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* é sugerido o recurso ao balanço de competências e à abordagem autobiográfica procurando promover um trabalho reflexivo do adulto sobre si mesmo eo reconhecimento do valor das suas experiências de vida. Como refere Cármen Cavaco, “é um trabalho sobre a experiência do indivíduo e os seus adquiridos experienciais, estimulado e orientado por instrumentos que facilitam o processo de rememoração, reflexão e selecção da informação, permitindo o reconhecimento, validação e certificação de competências face a um referencial” (2009: 492).

A organização e a sistematização de experiências por parte do adulto obrigam, necessariamente, a um exercício de reelaboração da experiência de vida que permita aos profissionais envolvidos perceber se as vivências resultaram, ou não, em aprendizagens e se estas se aproximam das competências do referencial. A complexidade do processo reside, assim, no estabelecimento de ligações entre as aprendizagens do adulto e as competências do referencial. De forma a minorar a difícil articulação entre as competências adquiridas no percurso de vida e o *Referencial de Competências-Chave*, a DGFV publicou em 2004 um conjunto de instrumentos de mediação com o objetivo de contribuir “para uma ‘tradução’ mais eficaz entre as competências dos adultos e o Referencial de Competências-Chave” (DGFV, 2004: 7). Este documento apresentava um conjunto de atividades centradas na abordagem biográfica do percurso de vida do adulto e visando a “recuperação da memória dos seus processos de aprendizagem,

levando-o a “revisitar” o seu quotidiano, para nele encontrar as manifestações das suas competências” (DGFV, 2004: 7).

O facto de os instrumentos de mediação estarem orientados para a exploração e reflexão da história de vida na sua globalidade causou algumas dificuldades às equipas técnico-pedagógicas na aproximação às competências do *Referencial*. O carácter não obrigatório da utilização dos instrumentos de mediação por parte das equipas do CNO possibilitou a adoção de instrumentos orientados para a demonstração de competências, desvirtuando a lógica do processo e as recomendações da tutela. A perceção deste problema colocou “em debate, no seio das equipas dos Centros, a questão do sentido dos exercícios de demonstração para os adultos e da lógica e filosofia do próprio processo de RVC” (Cavaco, 2009: 495). Esta situação contribuiu para a progressiva diminuição do uso de exercícios de demonstração e para uma prioridade crescente das equipas na conceção e reformulação de instrumentos de mediação. É através da explicitação detalhada das experiências de vida, recolhida através dos instrumentos de mediação, que as equipas obtêm os elementos que lhes permitem avaliar as competências do adulto à luz do *Referencial de Competências-Chave*.

O portefólio do candidato à certificação é, assim, constituído por um conjunto de instrumentos que se centram na colocação da experiência de vida em palavras, apelando à explicitação das competências desenvolvidas em contextos de formação formal, não formal e informal. Tendo em conta a natureza da informação que consta do portefólio, o processo de escrita, bem como o domínio dessa competência por parte do candidato, assume grande centralidade em todo o processo. Como nota Ropé (2004: 225), há no processo de construção do portefólio diversos “*savoir-faire* de escrita que são da mesma ordem que os aprendidos na escola”. Ao assumir como principal dispositivo de validação, a descrição da experiência de vida, o processo RVCC aproxima-se do modelo escolar tradicional. Em última análise, o sucesso do processo depende da capacidade do adulto em descrever e relatar as experiências de vida. Desenvolver um relato da experiência de vida, de modo reflexivo e suficientemente desenvolvido, de forma a permitir a validação de competências, não é tarefa fácil. Ropé destaca, por exemplo, como é difícil falar e escrever sobre a experiência profissional, em particular, o objeto do trabalho: “como descrever um ato aparentemente simples como uma solda? Os escritos referenciais suscitam diversos problemas, pois o objeto material a ser descrito representa um problema.” (Ropé, 2004: 224). O carácter complexo que a escrita assume no processo RVCC constituirá, eventualmente, um obstáculo aos candidatos que, tendo

baixas qualificações escolares, ou tendo abandonado a escola há largos anos, não possuem hábitos quotidianos significativos nem de leitura nem de escrita. A implementação do sistema RVCC em Portugal, independentemente da sua pertinência e justiça social, parece provocar uma descoincidência entre os seus pressupostos, a validação a partir da narrativa da experiência de vida, e a existência de uma concentração acentuada da população portuguesa nos níveis mais baixos de literacia, revelada em diversas investigações (Benavente, Rosa, Costa e Ávila 1996; Gomes; Ávila; Costa e Sebastião, 2002). À semelhança da escola, a escrita no processo RVCC assume a qualidade de dispositivo de poder (Lahire, 1993) determinando o sucesso, o fracasso e a exclusão dos candidatos.

Afastados do processo ficam os indivíduos mais desprovidos de recursos escolares e de competências de escrita. A capacidade dos candidatos em cumprir com a tarefa de desenvolver um relato biográfico, nos moldes em que lhes é solicitado no processo RVCC, encontra-se, pois, favorecida nos adultos que lidam com contextos de utilização de competências-chave de literacia dado que, como afirma Ávila (2008: 334), “apenas a presença na vida diária de atividades de processamento de informação escrita pode impedir a regressão das competências adquiridas e assegurar novas aquisições neste domínio”. Subentende-se, assim, que no processo RVCC a ausência de um percurso escolar significativo na formação destes indivíduos é compensada por aprendizagens informais e formais, realizadas ao longo da vida e nos mais variados contextos. A sucessão de experiências relevantes cristaliza-se em percursos de aprendizagens onde ocorre o desenvolvimento de competências de literacia. A questão dos contextos de aprendizagem é aqui central, na medida em que se pressupõe que se trata de contextos relevantes na transformação dos indivíduos, através do seu envolvimento em tarefas promotoras de literacia. Subjaz a este processo de aprendizagem a ideia de uma aprendizagem pela necessidade resultante de estratégias para fazer face a situações diárias nos contextos em que o domínio de competências de literacia se revela fundamental. São, no entender de Cavaco (2003: 144), “«soluções adaptativas» que os indivíduos aplicaram de uma forma muito criativa, ao longo da sua vida. O recurso a tais estratégias permitiu colmatar as dificuldades resultantes da ausência de competências de literacia, nomeadamente, de leitura e escrita e assim garantir a eficácia das suas intervenções”.

No entanto, nem todos os contextos de vida se legitimam socialmente como sendo propícios à aprendizagem passível de equivalência escolar. Como refere Ávila

(2008: 335), “os processos de ‘aprendizagem informal’ ou ‘não formal’ não podem ser acriticamente generalizados ou pressupostos, como se todos os contextos de vida fossem equivalentes e como se todos os indivíduos partilhassem as mesmas experiências e práticas. Quando o enfoque é em competências-chave, como as de literacia, as diferenças entre contextos têm de ser sublinhadas”. A consideração da existência de contextos que favorecem o desenvolvimento ou o aperfeiçoamento de determinadas competências deve admitir a possibilidade de existência de contextos onde a mobilização de competências é limitada e os usos da literacia restritos, sendo pouco propícios ao desenvolvimento de competências com equivalência escolar.

O perfil dos candidatos à certificação escolar através do processo RVCC é, assim, determinado pelo perfil de literacia dos indivíduos que é, necessariamente, condicionado pelo seu percurso escolar mas também pelas experiências de vida e pelos modos de vida quotidianos. A escrita é, deste modo, a competência-chave fundamental para o sucesso no processo RVCC, dela depende a qualidade da narrativa em que assenta a apresentação de si à luz dos critérios determinados pelo *Referencial*. Em última instância, aos candidatos cabe a tarefa de se narrarem como possuidores de experiências de vida significativas e válidas, merecedoras de serem reconhecidas. Pressupõe-se, portanto, que o candidato tenha a capacidade de, através da escrita, validar-se a si mesmo na narrativa autobiográfica em função do *Referencial de Competências-Chave*.

A narrativa autobiográfica na base do processo RVCC

Os discursos escritos presentes nos Portefólios assumem as mais diversas formas e estilos, diferindo no tipo vocabulário, na construção frásica e na clareza do texto. No entanto, todos eles traduzem uma capacidade de objetivar e racionalizar as experiências de vida, ordenando-as por meio de uma ordem cronológica e causal, hierarquizando as suas diversas partes.

O relato da experiência pessoal produz, necessariamente, leituras subjetivas, mais ou menos detalhadas, de diferentes episódios de vida tidos como relevantes no âmbito do processo RVCC. O trabalho de construção da narrativa autobiográfica envolve um duplo esforço: por um lado, a narração das contingências da vida,

apresentadas de forma coerente com os objetivos do processo RVCC, e, por outro lado, a atribuição de linearidade à narrativa concebida como um itinerário.

A abordagem autobiográfica em que se baseia o processo RVCC envolve um exercício de construção de uma unidade de significado da qual a vida do adulto, muitas vezes, se encontra desprovida (Bertaux, 1999 [1980]: 12). Torna-se, pois, difícil, como refere Lässig (2008), perceber até que ponto o significado biográfico e a atribuição de intencionalidade à ação são artificialmente construídos ou inferidos em retrospectiva.

A narrativa assume particular importância no processo RVCC, permitindo o acesso, não apenas à sequência dos acontecimentos de vida, mas igualmente aos quadros de referência do candidato. Para Elliott (2005), a narrativa pode ser entendida como a organização de uma sequência de acontecimentos de tal forma que o significado de cada acontecimento seja entendida através da sua relação com o todo. No processo RVCC, a organização e a sequenciação da narrativa é fruto de um processo de seleção por parte do adulto, dos acontecimentos de vida que considera relevantes no decurso da realização de si próprio, pressuposto no processo. O processo RVCC exige explicitamente ao adulto que conte a sua história de forma coerente e límpida, o que obriga a um trabalho de unificação identitária, quando raramente os indivíduos se encontram em situação de se dizer numa forma contínua e desenvolvida (Martuccelli, 2007; Kaufmann, 2005). Esta intimidação do adulto em narrar-se enquadra-se naquilo a que Kaufmann (2005) designa de religião identitária da nossa época, ou seja a convicção abstracta de que existe um “eu” à margem das contingências e dos contextos diversos que o reformulam: “esta convicção fluida mas intensa alimenta [...] a ideia de que uma narrativa das narrativas, forma de narração pura e fluida, está em todo o momento disponível” (Kaufmann, 2005: 136). Bastaria, portanto, invocar esta narrativa das narrativas para instituir sentido a sequências e episódios de vida, muitas vezes sem grande continuidade lógica entre si. O processo RVCC compele, assim, o adulto a encontrar um fio narrativo em percursos de vida que são marcados, com frequência, por experiências acidentais e, por vezes, incongruentes. Este trabalho de unificação, encerrado na narrativa da história de si mesmo, favorece o surgimento da imagem do adulto como “autor” da sua própria vida.

O relato oferece um meio ao indivíduo de forjar um sentimento de continuidade através do tempo e um sentimento de coerência interna que lhe permite tomar-se, narrativamente, como um indivíduo (Martuccelli, 2007: 307). Os Portefólios encerram esta identidade biográfica unificadora e reguladora do “eu” ao longo de toda a vida. A

colocação da experiência de vida em palavras, a que obrigam os instrumentos de mediação, invoca em permanência a narrativa biográfica tipificada, segundo três características apontadas por Elliott (2005): i) são cronológicas (tratam-se de representações de sequências de acontecimentos); ii) são portadoras de significado; iii) são inerentemente sociais, na medida em que são produzidas para uma audiência específica.

A sequenciação ordenada de acontecimentos é, talvez, a característica mais consensual na definição de narrativa. É reconhecida a importância da dimensão temporal para a compreensão das inter-relações entre as vidas individuais e os contextos sociais. As designações de “trajetória de vida”, “itinerário de vida” e “curso de vida” ilustram bem o reconhecimento da dimensão cronológica da narrativa biográfica. Diretamente relacionada com a propriedade temporal da narrativa, Elliott introduz a noção de enredo, definido como a combinação de “temporalidade sequenciada” com a ideia de causalidade (Elliott, 2005: 7). A narrativa assenta, assim, no pressuposto de que o tempo se desenrola numa direção unilinear, movendo-se do passado para o presente e para o futuro. O enredo da narrativa permite a relação entre os eventos, ligando escolhas e acontecimentos passados a eventos subsequentes, levando a coerência da narrativa a sustentar-se na causalidade estabelecida entre acontecimentos. Aplicada ao contexto da história de vida, a narrativa atribui à própria noção de vida as propriedades de coerência e orientação, como se esta fosse a expressão unitária de uma intenção, simultaneamente subjetiva e objetiva, de um projeto. As preocupações de dar sentido, de conferir razão e de destacar uma lógica estabelecendo relações inteligíveis, como as que há entre causa e efeito, são centrais na narrativa autobiográfica. Bourdieu, no célebre texto *A ilusão biográfica*, refere-se a este esforço de coerência narrativa como uma criação artificial de sentido: “produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, quer dizer como a narrativa coerente de uma sequência significativa e orientada de acontecimentos, talvez seja sacrificar a uma ilusão retórica” (Bourdieu, 1997 [1986]: 54). A crítica expressa por Bourdieu fomentou a explicitação das precauções a ter na interpretação do texto autobiográfico, designadamente o reconhecimento da necessidade de incorporação de elementos metodológicos e teóricos à análise e a reconstrução do espaço social onde inserir a compreensão dos relatos de vida. Poirier, Clapier-Valldon e Taybaut (1999), por exemplo, propõem a aceitação das reconstruções da existência presentes na narrativa, quer se trate da reordenação de sequências, quer se trate do rearranjar da própria existência do narrador. Caberá ao destinatário da história de vida, através de

uma atitude de distanciamento, corrigir a deriva egoísta que é o risco de toda a anamnese: “o efeito do distanciamento, permitindo ganhar campo, autoriza uma visão mais ‘desinteressada’ do que a do ‘interessado’; à inevitável subjectividade do redactor sucede uma relativa objetividade” (Poirier, Clapier-Valldon e Taybaut; 1999: 27)

No entanto, como nota Elliott (2005), uma narrativa bem-sucedida é mais do que uma sequência cronológica de eventos, ela envolve, também, uma dimensão avaliativa, crucial para a atribuição de sentido. Linde (1993: 72) refere-se aos segmentos avaliativos da narrativa como os meios utilizados pelo narrador para transmitir a forma como deve ser interpretado o significado da sequência de eventos narrados. As formas linguísticas que expressam a estrutura avaliativa pode variar numa grande amplitude de estruturas e de escolhas linguísticas. Elliott (2005) acrescenta que o mero relato da narrativa representa um ato avaliativo, na medida em que os eventos relatados são-no exatamente por serem considerados merecedores de ser citados em virtude da sua significância ou das suas propriedades invulgares ou inesperadas.

Elliott (2005) realça, ainda, a importância do contexto na produção da narrativa, nomeadamente a situação específica e o conjunto das interações possíveis entre narrador e narratário. Trata-se da constatação de que são vários os elementos que condicionam a liberdade narrativa do narrador. Bourdieu refere-se a este problema, da forma particular de expressão que constitui o discurso sobre si próprio, invocando que “a narrativa de vida variará, tanto na forma como no conteúdo, segundo a qualidade social do mercado em que for oferecida” (Bourdieu, 1997 [1986]: 58). Por sua vez, Poirier, Clapier-Valldon e Taybaut (1999) reforçam a importância dos fatores associados à linguagem, visto que a recolha da história de vida, concebida como o resultado da cooperação entre dois interlocutores, supõe que haja uma intercompreensão entre narrador e narratário.

Os instrumentos de mediação utilizados no processo RVCC apelam à narrativa biográfica com todas as suas características, sobressaindo, no entanto, duas particularidades. Em primeiro lugar, os instrumentos de mediação favorecem a definição, por parte do narrador, de uma unidade global e definitiva, responsável por expulsar incongruências e dissonâncias, pressupondo aquilo que Kaufmann designa de trabalho de “montagem incansável de carpinteiro das linhas da força da vida” (Kaufmann, 2005: 148). A identidade construída a partir da narrativa é dissemelhante à identidade imediata, construída em contextos precisos, carregados de concretude e inseparável da acção. A identidade narrativa resulta, pois, de um trabalho conduzido “em certos momentos particulares e privilegiados, um pouco à margem da acção

habitual, em solidão, ou com cúmplices” (Kaufmann, 2005: 148). No caso concreto do processo RVCC, a reflexão e a avaliação da experiência de vida, sendo um processo eminentemente individual, envolve, também, a participação “cúmplice” das equipas técnico-pedagógicas cujo papel não é somenos importante, tendo em conta que visa:

criar uma dinâmica, um clima de confiança e de interajuda, que forneça *feedback*, valorizando iniciativas de mudança e de risco, que motive e estimule o “conceito de si enquanto aprendente” e o sentir-se “competente” para aprender. Isto significa [...] sublinhar a importância e o papel fundamental dos agentes profissionais das equipas técnico-pedagógicas de RVCC enquanto “tutores” neste processo de mediação, de mundos, culturas e experiências de aprendizagem tão distintas (Gomes *et al.*, 2006b: 28).

A segunda característica da narrativa biográfica envolvida no processo RVCC consiste no facto de esta se estruturar na perceção ocidental de indivíduo, no sentido que lhe confere Martuccelli (2007), e que corresponde à imagem de um ator que passa de um estado inicial, informe, para um estado acabado, graças à realização de si. Neste sentido, a narração de si, presente no Portefólio do processo RVCC, recobre uma lógica de autoformação permanente. Na construção da narrativa, o adulto tem de, necessariamente, seleccionar os acontecimentos de vida tidos por relevantes e coerentes com a imagem que quer projetar de si a quem avalia. O relato que dita a unidade de si não é, assim, uma construção meramente solitária, é também fruto da influência cultural do contexto em que a história de vida é produzida. O processo RVCC não fica imune ao risco do fenómeno de folclorização identitária, identificado por Martuccelli (2007), e traduzido num “embelezamento” de si à luz dos pressupostos do processo. O adulto é estimulado a narrar-se partindo do “conceito de si enquanto aprendente” e enquanto sujeito “competente para aprender”.

Os atores intervenientes no processo de validação e certificação de competências

A portaria 370/2008 de 21 de maio, que regula o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, determina os elementos constituintes da equipa de cada CNO e que deve integrar: “um diretor; um coordenador; técnicos de diagnóstico e encaminhamento; profissionais de reconhecimento e validação de competências

(profissionais de RVC); formadores nas diferentes áreas de competências; técnicos administrativos”. As atribuições funcionais são definidas na mesma portaria:

- Diretor – representa institucionalmente o Centro Novas Oportunidades, sendo a função exercida pelo responsável máximo da entidade promotora do centro. No caso dos Centros promovidos por escolas básicas e/ou secundárias ou agrupamentos de escolas a função é atribuída, por inerência, e caso não haja delegação de funções, ao presidente do conselho executivo.
- Coordenador – as funções atribuídas relacionam-se com a coordenação do trabalho desenvolvido pela equipa técnico-pedagógica e com o cumprimento de orientações de funcionamento do Centro, devendo contribuir, em especial, para a interlocução com o exterior e dinamização de parcerias institucionais, internas e externas à rede de Centros Novas Oportunidades.
- Técnico de diagnóstico e encaminhamento – assume a responsabilidade pelo acolhimento do utente no Centro Novas Oportunidades, assim como pela condução das etapas de diagnóstico e encaminhamento dos adultos inscritos. A detenção de “habilitação académica de nível superior” é o requisito estabelecido para o desempenho desta função.
- Profissional de RVC – acompanha as diferentes etapas de diagnóstico e é responsável pelo apoio aos adultos na construção do *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens* em articulação com os formadores de cada uma das áreas de competências-chave. Cabe, também, ao profissional de RVC a participação na validação e no reconhecimento das competências detidas pelos adultos. Os requisitos para o desempenho desta função compreendem a detenção de “habilitação académica de nível superior” e “possuir conhecimento das metodologias adequadas e experiência no domínio da educação e formação de adultos”.
- Formador – apoia o processo de reconhecimento de competências no âmbito das respetivas áreas de competência e participa da validação e reconhecimento das competências detidas pelos adultos. Os formadores das áreas de competências chave dos *Referenciais* para a educação e formação de adultos de nível básico ou de nível secundário devem possuir habilitação profissional para a docência em função da área de competências-chave pela qual são responsáveis.

- Técnico administrativo – procede, sob a orientação do coordenador, do técnico de diagnóstico e encaminhamento e do profissional de RVC, ao acolhimento dos adultos no Centro Novas Oportunidades, apoiando, no plano administrativo e financeiro, a atividade do centro.

Aos elementos da equipa de cada CNO acresce, ainda, a figura do *avaliador externo* cuja intervenção se centra, sobretudo, na sessão de certificação que encerra o processo. Cabe ao avaliador externo a aferição e afirmação social do processo RVC desenvolvido, no âmbito da avaliação/validação das competências do adulto.

O sistema de reconhecimento de competências envolve, como podemos constatar, a reconfiguração de atribuições de vários agentes educativos bem como o surgimento de novos atores na esfera educativa. Entre as reconfigurações profissionais que decorrem do processo RVCC, sobressai, pela importância da sua intervenção no processo, a figura do formador. Tratando-se de docentes, o desempenho das suas funções enquanto formadores no processo RVCC implica uma alteração da lógica e do modo de ação tradicionais dos agentes escolares, obrigando-os a passar de uma lógica de disciplina e de programa para uma lógica de competência e de validação assente em novos processos. Como refere Caspar (2007), a legitimação do processo depende não apenas da legitimidade legislativa, mas também do reconhecimento, por parte dos professores e formadores, da dignidade e do valor dos saberes adquiridos de forma formal, não-formal e informal. Aos formadores que são simultaneamente professores do ensino regular, o processo RVCC obriga a que abdicuem de uma lógica de exposição de conteúdos para que o adulto desenvolva competências e assumam uma lógica de reconhecimento de competências através da resolução de situações-problema. No contexto da formação complementar, que integra os processos RVCC, ocorre um particular risco de perversão da lógica do processo RVCC se “o formador optar pela exposição de conhecimentos e pela demonstração de saberes” (Cavaco, 2007: 32).

Entre as novas figuras profissionais que emergem do sistema RVCC destacam-se o técnico de diagnóstico e encaminhamento e o profissional de RVC. A atividade do técnico de diagnóstico e encaminhamento encontra-se repartida em dois grandes domínios (Almeida *et al.*, 2008). Um primeiro domínio diz respeito ao acolhimento, ao diagnóstico e ao encaminhamento dos candidatos, através da realização de um conjunto de entrevistas individuais e de grupo e orientadas para a construção de “um perfil do indivíduo (as suas características pessoais, contextos de vida, motivações, ...) em

interacção com os seus modos de vida” (Almeida *et al.*, 2008: 13). Um segundo domínio diz respeito ao trabalho de retaguarda, preparatório e determinante do sucesso da intervenção direta com os adultos. Como habilitações para o desempenho das funções é recomendada, preferencialmente, a licenciatura na área das Ciências Sociais e Humanas.

Quanto à função do profissional de RVC, reporta-se, fundamentalmente, ao reconhecimento de competências dos candidatos. No âmbito dessa função cabe-lhe acompanhar e auxiliar o adulto na construção do *Portefólio Reflexivo de Aprendizagens*; analisar os percursos de vida dos candidatos de forma a recolher elementos que lhe permitam inferir as competências do *Referencial*; promover no adulto a reflexão e autoavaliação necessárias ao processo; validar, conjuntamente com os formadores, as competências reconhecidas. O desempenho das funções do profissional de RVC pressupõe o estabelecimento de relações de proximidade com os adultos, dado que “por um lado, o desenvolvimento dos instrumentos de mediação ocupa a maior parte das sessões do processo RVCC e, por outro lado, o tema que abordam nas sessões de reconhecimento é, essencialmente, a experiência de vida dos adultos” (Cavaco, 2007:27). A função destes profissionais traduz-se na capacidade de fazer transpor um discurso de ordem pessoal para um de ordem social e profissional, para isso devem desempenhar um papel mediador, formativo, mobilizador da autonomia e de novas dinâmicas de aprendizagem. Nesse sentido, “as qualidades humanas, de escuta, de valorização do outro, são tão ou mais importantes do que as técnicas, necessárias ao nível do conhecimento e utilização de instrumentos de apoio, ao nível dos domínios científicos, etc.” (Pires, 2007:17).

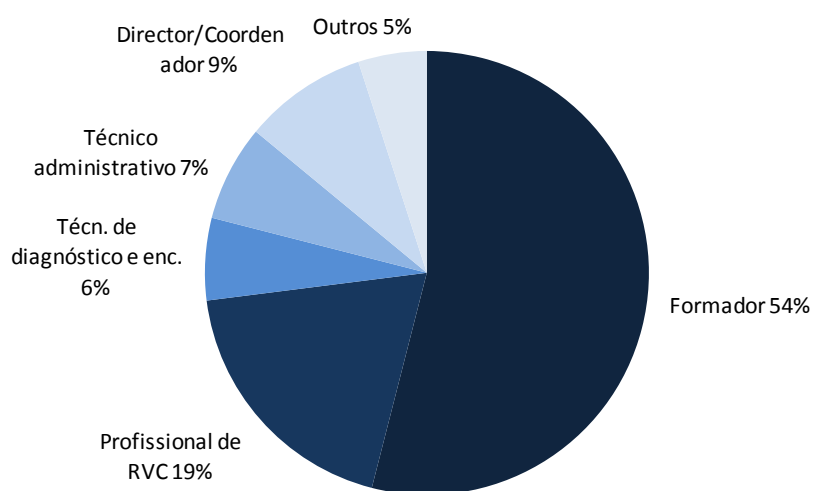
Entre 2007 e 2010 o número de elementos das equipas mais que duplicou, como se pode constatar no quadro 8. O aumento do número de Centros Novas Oportunidades em funcionamento e o consequente alargamento da oferta de processos de certificação de competências foi acompanhado de um aumento significativo de profissionais a exercer funções nesta área. As equipas são constituídas maioritariamente por mulheres que representavam em 2010 cerca de 74% do total dos elementos. Relativamente às funções desempenhadas (gráfico 5) constata-se que os formadores constituem a maioria dos elementos das equipas (54%), seguidos dos profissionais de RVC (19%).

Quadro 8 – Evolução dos elementos das equipas dos CNO, por sexo

Ano	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
2007	1542	3860	5402
2008	2933	8041	10974
2009	3258	9044	12302
2010	3035	8576	11611

Fonte: CNE, *Estado da Educação 2011- a qualificação dos portugueses*, 2011

Gráfico 5 – Elementos das equipas técnico-pedagógicas por função desempenhada em 2010 (valores em percentagem)



Fonte: CNE, *Estado da Educação 2011- a qualificação dos portugueses*, 2011

O Conselho Nacional de Educação (2011) identifica como um entrave à evolução do sistema RVC o facto de a maioria dos elementos das equipas se encontrarem em situação laboral precária no vínculo que estabelecem com as entidades promotoras de CNO: “numa área de trabalho tão recente e inovadora em Portugal e em que têm sido, sobretudo, os próprios profissionais a construir as referências para a afirmação do sistema, a pouca estabilidade destes profissionais pode considerar-se problemática para a evolução do sistema”.

Os candidatos à certificação escolar

A adesão à oferta educativa de reconhecimento de competências tem sido apontada como um indicador do sucesso do programa Novas Oportunidades e, em particular, do processo RVCC. Segundo a ANQ, registou-se entre 2000 e 2010 um total de 1.242.035 inscrições no eixo destinado a adultos²¹. Na avaliação da *Iniciativa Nova Oportunidades*, coordenada por Roberto Carneiro em 2009, são vários os motivos apontados justificando a larga adesão às ofertas educativas destinadas a adultos. Em primeiro lugar, a baixa qualificação escolar da população portuguesa confere um contexto particularmente proficiente à iniciativa. Em segundo lugar, a facilidade de acesso às ofertas educativas integradas na iniciativa, organizadas de forma flexível e adaptadas aos tempos e ritmos dos candidatos, possibilitando autonomia de trabalho. Em terceiro lugar, a grande visibilidade pública da iniciativa e o investimento publicitário na marca Novas Oportunidades, passando uma mensagem de inclusão (valorizando cada indivíduo e a sua história de vida) e de alargamento de horizontes (abrindo novos cenários de futuro com base na obtenção de equivalência escolar). Em quarto lugar, a existência de circuitos de encaminhamento institucional, de beneficiários de prestações sociais, para as ofertas formativas existentes, dos quais se destacam, pela sua implantação no terreno e capacidade de mobilização, os Centros de Emprego e os Núcleos Locais de Inserção (responsáveis pela gestão processual dos percursos de inserção dos beneficiários do Rendimento Social de Inserção). Em quinto lugar, a profusão de protocolos de cooperação com entidades, públicas e privadas, para o envolvimento de trabalhadores em percursos de qualificação: muitas destas organizações “disponibilizam espaços próprios para a realização de sessões e para os seus colaboradores poderem trabalhar, bem como equipamento informático de suporte à realização dos trabalhos (pesquisa, treino, etc.). Na maior parte dos casos foi mesmo possível negociar uma certa flexibilidade de horários no sentido de garantir que estes funcionários pudessem realmente frequentar as sessões” (Carneiro [coord]; 2009: 55).

O quadro 9 permite observar, em termos quantitativos, o sucesso desta oferta educativa, destinada a adultos, que se traduz numa adesão do público-alvo sem precedentes em Portugal. A grandeza do número de inscrições é, usualmente, apontada como o resultado da forma como a oferta se adequa ao perfil e às necessidades da

²¹ Fonte: ANQ, *Briefing da Iniciativa Novas Oportunidades na vertente destinada aos adultos*, 2010

população adulta pouco qualificada e que, habitualmente, apresenta resistências na mobilização para novos processos de aprendizagem.

O perfil dos candidatos à obtenção de certificação escolar nos Centros Novas Oportunidades pode ser determinado a partir dos valores constantes do quadro 9. As mulheres representam a maioria dos inscritos. A procura de obtenção de certificação escolar, por esta via, é mais acentuada entre os 25 e os 44 anos. Os empregados representam a grande maioria dos inscritos (tendência particularmente acentuada no nível secundário), a importância da experiência profissional poderá contribuir para explicar esta tendência. No que diz respeito aos desempregados inscritos, o número tem vindo a aumentar desde 2007 (Conselho Nacional de Educação; 2011) particularmente no nível básico, o número fica, ainda, aquém dos candidatos empregados. Todas as restantes situações, como reformados e domésticos, entre outras, têm uma dimensão residual no conjunto dos inscritos.

Quadro 9 – Caracterização dos candidatos inscritos nos Centros Novas Oportunidades desde 2007

	Nível básico		Nível secundário	
	N.	%	N.	%
Sexo				
Masculino	232.264	46,2	240.278	47,3
Feminino	270.505	53,8	268.023	52,7
Grupo etário				
18 - 24 anos	49.617	9,9	87.500	17,2
25 - 34 anos	117.936	23,5	177.336	34,9
35 - 44 anos	175.077	34,8	141.971	27,9
45 - 54 anos	117.511	23,4	83.478	16,4
55 - 64 anos	38.257	7,6	16.711	3,3
65 ou mais anos	4.371	0,9	1.305	0,3
Condição perante o trabalho				
Empregado	264.712	52,7	344.083	67,7
Desempregado	210.341	41,8	147.480	29,0
Doméstico	3.805	0,8	1.029	0,2
Reformado	4.335	0,9	1.837	0,4
Outra situação	19.485	3,9	13.820	2,7

Fonte: ANQ, *Briefing da Iniciativa Novas Oportunidades na vertente destinada aos adultos*, 2010

A evolução do número de certificações nos diferentes níveis de equivalência escolar (quadro 10) segue a mesma tendência do alargamento da rede de Centros Novas Oportunidades que atingiu em 2008 o seu número mais elevado, produzindo efeitos visíveis, em termos de certificação, a partir desse ano.

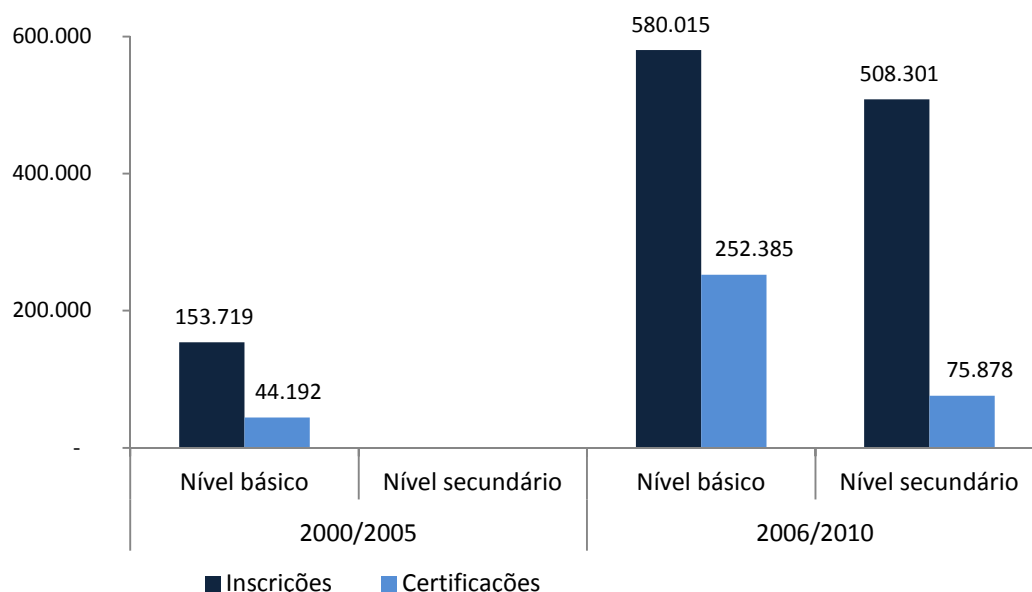
Quadro 10 – Evolução do número de adultos certificados nos CNO, por nível de certificação

	Básico	Secundário	Total
2000-2005	44192	0	44192
2006	25079	0	25079
2007	54815	248	55063
2008	59758	14629	74387
2009	73554	38760	112314
2010	62145	36461	98606

Fonte: ANQ, *Briefing da Iniciativa Novas Oportunidades na vertente destinada aos adultos*, 2010

A análise do número de inscritos e do número de certificados (gráfico 6) permite verificar a existência de um desequilíbrio entre estes indicadores de atividade do Centros Novas Oportunidades. De facto, apenas uma minoria dos candidatos à certificação (aproximadamente 30%) atinge esse objetivo. A interpretação do Conselho Nacional de Educação (2011) da diferença entre o número de inscritos e de certificados passa pela eventual possibilidade de “refletir uma prática de rigor e exigência associada a estes processos” e, também, pela possibilidade de indiciar a “dificuldade que as equipas dos Centros Novas Oportunidades têm em responder ao aumento da procura destas modalidades de certificação e qualificação”. Acresce a estes motivos, em nosso entender, a possibilidade de existência de candidatos cujo perfil não preenche os critérios de frequência do processo RVCC e que sejam reencaminhados para outras ofertas educativas, bem como a possibilidade de haver um elevado número de desistências durante a frequência do processo. Nos diversos documentos oficiais consultados não se encontraram quaisquer referências ao número ou à taxa de desistência. Dada a natureza de trabalho autónomo do candidato não será de descartar a possibilidade de ter efeitos na desmotivação e consequente abandono do processo. Da mesma forma, devido à inexistência de prazo máximo de conclusão do processo, torna-se difícil a contabilização do número de desistentes por parte dos Centros Novas Oportunidades.

Gráfico 6 – Número de inscrições e de certificações, por nível de certificação



Fonte: ANQ, *Briefing da Iniciativa Novas Oportunidades na vertente destinada aos adultos*, 2010

As dimensões da conceção de adulto: experiência e reflexividade

A natureza peculiar do sistema de reconhecimento e competências em relação às tradicionais ofertas educativas, bem como a especificidade dos seus pressupostos, tem reflexos na terminologia adotada. Tratando-se, sobretudo, de um processo de certificação onde a qualificação tem um lugar residual, são abandonadas as tradicionais figuras do “aluno” e do “formando”. O público-alvo desta oferta educativa, os candidatos à certificação, são designados de “adultos”. A validação das competências adquiridas através da experiência reporta-se a um adulto em função da sua história e face ao seu processo de maturidade, um sujeito adulto dotado de experiência. Na definição dos princípios orientadores do *Referencial de Competências-Chave de nível básico* dá-se conta da conceção de “adulto” à qual se deve ajustar a interpretação do referencial: o “adulto como construtor de conhecimento em interação com a experiência, e capaz de desenhar o seu projecto de vida” (Alonso *et al.*, 2002: 12). Subjaz à conceção de adulto a ideia de autonomia e de responsabilidade individual.

A adoção da noção de “adulto”, em alternativa às noções de “aluno” e de “formando”, corresponde à afirmação do valor das experiências prévias nos processos de aprendizagem, bem como, do pressuposto da motivação intrínseca e da independência dos adultos no processo de aprendizagem, em contraponto com a

motivação extrínseca e a relação de dependência pedagógica relativamente ao professor ou formador nas ofertas educativas tradicionais. Assim, o termo “adulto” reflete dois dos pressupostos em que assenta o processo RVCC: um corresponde ao valor didático atribuído à vida e à pedagogia da experiência; o outro consiste na convicção da capacidade reflexiva do adulto tornada visível, ou desocultada, para utilizar a terminologia do processo, através da narrativa.

No âmbito do primeiro pressuposto, a importância da experiência na conceção de adulto é de tal forma significativa que os adultos são definidos pela experiência de vida, tal como é referido no *Referência de Competências-Chave de nível secundário*: “os adultos ‘são’ as suas experiências de vida e é essa realidade central que importa tornar consciente” (Gomes *et al.*, 2006b: 28). A ideia de adulto, enquanto produto de uma construção com base na experiência de vida, constitui a base do processo RVCC centrado na pessoa do candidato, na sua experiência e no seu percurso de vida. As competências-chave reconhecidas e certificadas no processo RVCC são identificadas a partir da experiência de vida do candidato em diferentes domínios de atuação. Deste modo, a ideia matriz, em que se fundamenta o processo RVCC é a de um ator que, no processo de realização de si, passa, autonomamente, de um estado inicial, informe, para um estado acabado:

“A palavra experiência deriva do latim *experientia*, termo derivado do verbo *experiri* que significa fazer a tentativa «faire l’essai»”. Mas a origem etimológica do termo é grega significando prova/experiência, «épreuve». (...) No contexto do Reconhecimento, validação e certificação de competências a ênfase na experiência situa-se na segunda interpretação: a experiência formadora como processo de transformação e atribuição de sentido. Implica uma articulação entre actividade, sensibilidade, afectividade e raciocínio. (Gomes *et al.*, 2006b: 32)

A “experiência formadora” remete para um processo de individuação através de experiências de vida, ou provas, por que passou o candidato no seu percurso de vida. É nesse percurso de vida, e na sucessão de provas que testam as capacidades individuais, que se presume a aprendizagem, manifestada na atribuição de sentido às experiências e na transformação do indivíduo. O reconhecimento incide, pois, no percurso de aprendizagem dos candidatos, que mais não é que a sucessão de experiências de vida que promovem a transformação individual e relativamente às quais é atribuído sentido.

O valor da experiência, nos modos como é definido no processo RVCC, assenta no potencial transformador das diferentes avaliações que se colocam aos indivíduos. A

condição da “idade adulta” é, em si mesma, dotada de valor didático dado que tende a ser encarada como um longo caminho de constante aprendizagem e de reconstrução, no âmbito do qual os indivíduos se vão confrontando com episódios, situações e circunstâncias (Ferreira e Nunes, 2010). Esse caminho de aprendizagem não é já concebido numa temporalidade cíclica e linear do curso de vida, numa sucessão de etapas de aprendizagem definitiva, cumulativa e linear de papéis sociais, é, antes, concebido como uma sucessão de etapas de “conquistas desenvolvimentais” (Pinheiro 2003) provocadas por crises de desenvolvimento ocorridas em *momentos de mudança* ou *pontos de viragem* na vida dos indivíduos. A propriedade formadora da experiência advém, assim, da heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que influenciam as condutas. Como refere Dubet (1996: 16): “os papéis, as posições sociais e a cultura não bastam já para definir os elementos estáveis da ação porque os indivíduos não cumprem um programa”. O surgimento de uma multiplicidade de orientações faz da identidade social, não um ser (uma posição social), mas um fazer, um trabalho, uma construção, uma “experiência”. Assim, o âmago do potencial pedagógico da experiência de vida reside na complexificação dos cursos de vida contemporâneos.

De acordo com o segundo pressuposto, a conceção de adulto no processo RVCC é constituída pela capacidade de aprendizagem reflexiva. Não se trata, no entanto, de uma visão dos indivíduos como seres dotados de uma reflexividade estratégica e planeada sobre os seus processos de aprendizagem, na medida em que é aceite, nos documentos que enquadram o processo RVCC, a possibilidade de ocorrência de acasos e de experiências não planeadas que assumem uma importância equivalente aos acontecimentos, ações e decisões de vida no processo de aprendizagem (Gomes *et al.*, 2006b: 46). Por outro lado, reconhece-se que a forma como os indivíduos aprendem, a partir da sua vida, não corresponde, necessariamente, a processos conscientes e reflexivos, sendo muita da aprendizagem biográfica reconhecidamente implícita e tácita: “o trabalho de reelaboração dos saberes é muitas vezes uma (re)descoberta dos seus próprios conhecimentos, pois é frequente o indivíduo não ter consciência do valor das suas aprendizagens, que o trabalho de explicitação faz emergir” (Gomes *et al.*, 2006a: 17). A reflexividade surge associada, sobretudo, ao trabalho desenvolvido durante o processo RVCC a partir, nomeadamente, da história de vida.

Podemos, pois, perspetivar o trabalho de produção da narrativa biográfica, desenvolvido pelos candidatos sob orientação dos técnicos, como um tipo particular de socialização ou, utilizando a designação de Dubet (2006), um processo de “trabalho

sobre os outros”. Deste ponto de vista, a reflexividade presente na narrativa deriva não apenas de um processo de escolhas e decisões individuais do candidato, mas também do trabalho dos técnicos ao longo do processo RVCC. Relativamente ao papel do técnico de RVCC, Cavaco (2007: 28), refere: “adopta uma postura de acompanhador quando ao longo do reconhecimento ouve a narração do percurso de vida do adulto, motiva o adulto a reflectir sobre o passado, o presente e a perspectivar o seu futuro e quando o ajuda no processo de tomada de consciência”. Tedder e Biesta (2007) designam de “coaching biográfico” o processo de descoberta conjunta, entre técnico e candidato, da aprendizagem ocorrida ao longo da vida. A existência do processo de trabalho “sobre os outros” no processo RVCC legitima que se questione se a reflexividade do adulto obedece a uma imposição do modelo racional incutido pelo processo com reflexos num ajustamento da narrativa à configuração particular do programa institucional, vinculado pelos *Referenciais de Competências-Chave*.

Capítulo IV

MODELO CONCEPTUAL DA INVESTIGAÇÃO

Como referimos anteriormente a educação de adultos tem vindo a ser reordenada com base em políticas e práticas que espelham visões políticas e ideológicas sobre a aprendizagem ao longo da vida. A criação, em 1999, da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) é disso exemplo. Entre as novas ofertas educativas destinadas ao público adulto sobressai, pela sua originalidade, o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências assente na valorização das aprendizagens não-formais e rompendo com os tradicionais modelos de educação escolar. O público-alvo desta nova oferta educativa são adultos que: demonstrem abrangência de experiências (pessoais, profissionais e sociais), as quais indiciem um conjunto diversificado de competências; apresentem expectativas orientadas para a obtenção de qualificação escolar e revelem prevalência de motivações extrínsecas²² (Almeida *et. al.*, 2008: 81). Trata-se de uma ampliação das possibilidades de obtenção de certificados escolares a indivíduos cujo processo formativo ocorreu fora da esfera escolar, mas cujos critérios de admissão são vagos e ambíguos.

O interesse sociológico do sistema RVCC não se esgota na novidade e originalidade dos pressupostos metodológicos em que assenta, estendendo-se ao modo como traduz, nos seus princípios, novas formas de atribuição de valor individual típicas das sociedades da modernidade tardia. A certificação obtida por via do RVCC contrasta, em particular, com a importância social do diploma obtido pela via escolar tradicional que, nas sociedades modernas, tem constituído uma forma institucionalizada de atribuição do valor individual em função do desempenho escolar.

²² Motivações ligadas “a um reforço por parte de figuras significativas (entidade empregadora, família, amigos, ...) do meio em que o adulto se insere; o adulto, através do seu comportamento, procura obter benefícios ou recompensas, normalmente procurando benefícios a curto ou médio prazo (aumento de salário, ser promovido na carreira, elogios, ...)” (Almeida *et. al.*, 2008: 30).

O pressuposto da igualdade de oportunidades legitimou o valor do diploma escolar, dado que a sua atribuição estava circunscrita apenas aos vencedores da prova escolar. Como nota Honneth (2011: 159), o objetivo da introdução da escolaridade obrigatória universal “não era dotar a criança mas o futuro adulto com uma formação cultural que era o pressuposto necessário para um exercício de cidadania”. Dessa forma, a igualdade de oportunidades é garantida por uma relação jurídica universalizada e alargada (não apenas de um ponto de vista objetivo, mas também social), no sentido em que “a um círculo crescente de grupos até então excluídos ou desfavorecidos são adjudicados os mesmos direitos que a todos os outros membros da sociedade” (Honneth, 2011: 161). Neste contexto, a valorização social vê reconhecida a sua validade universal através do conceito de “dignidade humana”, substituindo-se, progressivamente, a ideia de “honra social” pela ideia de “prestígio social” enquanto medida de valorização das prestações e capacidades individuais. Assim, é o carácter de relações assimétricas entre sujeitos individuados biograficamente que se reconhece e confere o valor social de cada um. É com base nestes pressupostos que a escola tem funcionado como um instrumento do mérito, uma forma institucionalizada de reconhecimento do valor individual. A escola serve de filtro, discriminando entre os diferentes níveis de aptidões e competências escolares e constituindo, simultaneamente, uma forma de integração e de diferenciação sociais. A valorização do mérito constituiu, aliás, uma das premissas vinculadas no discurso dos promotores da escola para todos aquando do debate pedagógico na transição da Primeira República para o Estado Novo. Como constata Pintassilgo e Mogarro (2003), na análise de um dos textos de Álvaro Sampaio, um dos promotores da escola única, “a selecção escolar deveria permitir aos melhores – independentemente da sua origem social – ascenderem aos lugares cimeiros da vida social, passando a integrar as respectivas elites, tidas como necessárias à regeneração social”. A legitimação da prova escolar, como prova de revelação do valor individual, constitui um horizonte de valores intersubjectivamente partilhado a partir do qual se assinala a importância das propriedades pessoais. O diploma escolar parece, desta forma, inscrever-se nesse quadro de orientação simbolicamente articulado onde, segundo Honneth (2011: 166), se inscrevem os valores e objetivos éticos cuja totalidade constitui a auto-compreensão cultural das sociedades. A valorização das habilitações escolares, enquanto *medium* social que exprime diferenças de propriedades entre os sujeitos, é sintomática do abandono da “honra” como fonte de reputação social assente em propriedades atribuídas tipicamente a grupos inteiros. A valorização individual em

função do mérito escolar inscreve-se na entrada em cena do sujeito como uma grandeza biograficamente individuada no terreno de combate da valorização social. Este sujeito é o resultado do processo civilizacional que Dubet (2006) designa de “programa institucional da modernidade”, que o dota de consciência de si através de uma forte interiorização de normas e de valores. É neste programa institucional que se integra a relação educativa, promotora de tensão, entre uma socialização compacta na cultura e uma subjectivação que obriga o indivíduo a sobressair (Dubet, 2006: 53). A escola é, assim, um meio não só de integração, mas também de diferenciação, onde a igualdade se reporta ao acesso e não, necessariamente, aos resultados.

É com base nos pressupostos da igualdade de oportunidades e do reconhecimento do mérito que a escola legitima a sua influência e o seu poder na regulação da vida social e no condicionamento dos destinos individuais. Efetivamente, o veredicto escolar reveste-se de um peso extraordinário, visto que emana de uma instituição alicerçada, ainda que ficcionalmente, num modelo de justiça baseado na igualdade de oportunidades meritocrática. As desigualdades provocadas pelo veredicto escolar são, por este motivo, legítimas por se tratarem de desigualdades consideradas justas. As baixas habilitações literárias, associadas ao insucesso ou a percursos escolares curtos, constituem as marcas dos “vencidos” da prova escolar, alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos. O peso do veredicto escolar é ampliado pela autorresponsabilização do aluno pelo seu sucesso e insucesso, os perdedores tornam-se responsáveis pela sua “infelicidade e se [deixam] invadir pela consciência infeliz” (Dubet, 2001: 15).

A legitimação do veredicto escolar, como fonte de reputação social, coloca os perdedores da prova escolar na situação de um reconhecimento negado, ou de desrespeito, nos moldes descritos por Honneth (2011: 179): “um comportamento lesivo pelo qual as pessoas são ofendidas numa compreensão positiva de si mesmas”. Naquilo que ao acesso ao saber diz respeito, a valorização social do diploma escolar na atribuição de estatuto individual é acompanhada da desvalorização de quaisquer outros modelos de autorrealização que não seja o modelo escolar. Aqueles que ficam arredados da prova escolar, porque a ela não tiveram acesso ou porque dela saíram como perdedores, veem, assim, negada a oportunidade de se poder compreender a si próprios como seres apreciados nas suas capacidades e características individuais e da qual resulta o sentimento de vergonha, “uma espécie de afundamento do sentimento de valor

próprio; o sujeito que se envergonha de si mesmo no revés da sua acção experimenta-se como sendo de um valor social inferior” (Honneth; 2011: 187).

A implementação do RVCC corresponde a um reconhecimento social de formas de autorrealização alternativas à escola, e que vêm sendo sucessivamente desvalorizadas e negadas aos indivíduos. A validação e a certificação de competências, adquiridas por via não formal e informal, significam o reconhecimento de formas de valorização social exteriores à escola e não reconhecidas anteriormente. Trata-se de uma política educativa que se insere nesse processo de modificações históricas, identificado e caracterizado por Honneth (2011: 183), em que os modelos de valorização social, ancorados institucionalmente, se individualizam historicamente, ou seja, os sujeitos, em vez de se referirem a si em termos de propriedades coletivas, fazem-no valorativamente em relação a capacidades individuais. O sistema RVCC estende, para lá da instituição escolar, o processo de valorização social por via da individualização, sendo um testemunho de que os modelos de atribuição de valor social não se baseiam em sistema de valores universalmente válidos sendo, antes, historicamente determinados. A criação do sistema RVCC significa, em última instância, o fim do monopólio de um modelo de valorização simbólica das competências obtidas na escola enquanto meio de adjudicação do valor individual.

A particularidade da implementação do processo RVCC é que este não deriva de uma reivindicação dos “perdedores” da prova escolar, não se tratando de uma política resultante de um movimento social que chama a atenção para o valor das competências obtidas fora da escola, e que, na perspectiva de Honneth, constitui uma condição para o reconhecimento público do valor das capacidades associadas a um determinado modo de vida: “quanto maior for a força com que os movimentos sociais conseguirem chamar a atenção da opinião pública para a importância negligenciada das propriedades e capacidades por eles representadas colectivamente, tanto mais rapidamente haverá para eles uma oportunidade de elevarem o seu valor social” (Honneth, 2011: 173). Nesse sentido, podemos perspetivar o RVCC como uma legitimação do novo ideal de conduta, característico do estágio consciente de individualismo da modernidade tardia (Honneth, 2004: 468), que coloca os indivíduos no centro do planeamento da sua vida. Trata-se da institucionalização do reconhecimento da possibilidade de existência, nas sociedades ocidentais, de diferentes processos de autorrealização individual.

O processo RVCC surge legitimado pelo assumir das falhas da escola enquanto instituição determinadora do valor social dos sujeitos universalmente válida. A

legitimidade da escola tende a ser posta em causa por duas ordens de razão. Por um lado, a meritocracia escolar pode ser um princípio libertador mas não impede que “legitime as desigualdades, na medida em que atribui sua responsabilidade às próprias vítimas” (Dubet, 2001: 16). Por outro lado, a massificação do acesso à escola e a consequente diferenciação dos públicos que a frequentam contribuíram para o declínio do programa institucional escolar, que acompanha uma crescente desinstitucionalização da vida social e à legitimação de novos espaços de construção de projetos individuais, alternativos à escola.

É esta a configuração institucional que enquadra a nossa investigação, a de uma nova ordem educativa dirigida a adultos que rompe com os modelos que a antecederam. O processo RVCC encerra ambiguidades, paradoxos e incertezas que o tornam um campo fértil para a germinação de questionamentos. É nesse campo que centramos a nossa atenção, em particular, nos apelos que o processo dirige aos candidatos na forma como se apresentam na narrativa autobiográfica.

Delimitação do objeto de estudo: a “validação de si” na narrativa autobiográfica produzida no processo RVCC

O rompimento que o processo RVCC opera face aos modelos de educação escolar tradicionais faz-se, não só pelos princípios em que se sustenta, mas também por via da metodologia adotada, em particular o recurso ao balanço de competências e às abordagens biográficas. É através da descrição narrativa do percurso de vida que o candidato deve evidenciar as competências desenvolvidas e a forma como se transformou na realização de si mesmo. Desta forma o processo RVCC apela a um trabalho de unificação identitária favorecendo o surgimento da imagem do adulto como “autor” da sua própria vida

O apelo à narrativa autobiográfica que obriga os candidatos ao RVCC a um trabalho de “validação de si” constitui, nesta investigação, o objeto de estudo. Tendo em consideração os pressupostos do sistema RVCC, parece-nos particularmente relevante perceber a forma como os candidatos se apresentam enquanto “seres aprendentes” e relatam a “experiência formadora” por que passaram ao longo da sua vida. Procurámos perceber quais os modos de argumentação a que recorrem e quais os aspectos

salientados discursivamente na atribuição de valor social às suas aprendizagens e a si próprios como sujeitos aprendentes.

A nossa abordagem ao processo de “validação de si” na produção do discurso autobiográfico presente no processo RVCC desdobra-se em diferentes focos de interesse. Em primeiro lugar, compreender como os candidatos gerem, na narrativa, as múltiplas tensões inerentes ao processo e que assentam na necessidade de valorizar aprendizagens ocorridas fora da escola num contexto em que a escola detém hegemonia na atribuição do valor individual. O processo apela ao recurso de uma economia de justificações, condicionada pela necessidade de justificar/argumentar o reconhecimento de competências adquiridas fora da instituição escolar, mas que se processa no seio da escola. Assim, a “validação de si” será necessariamente produzida na confrontação entre a lógica escolar, onde é produzido o discurso autobiográfico, e as lógicas dos diferentes contextos onde ocorreram as aprendizagens.

Um segundo interesse que orientou a análise foi o de perceber se o discurso narrativo, produzido pelos candidatos, é imune às especificidades do contexto do processo RVCC em que é produzido, ou se, pelo contrário, a necessidade de preencher os pressupostos do processo impelem os candidatos a um “embelezamento” de si, inculcando na narrativa uma normatização discursiva e o realçar de uma racionalidade próxima da razão escolar. Sendo um processo fortemente marcado pelas disposições de individualização que marcam a modernidade tardia e assente no pressuposto de que a experiência individual pode conter um carácter pedagógico e formativo, coloca-se a questão de saber se o processo confere, de facto, liberdade ao candidato no modo como apresenta a singularidade do seu percurso de vida. Com efeito, apesar de possibilitar o reconhecimento de competências obtidas em contextos com características distintas do contexto escolar, o processo é orientado pelos *Referenciais de Competências-Chave*, baseado em definições precisas e princípios de classificação, conferindo-lhe níveis de racionalidade e universalidade característicos dos modelos escolares tradicionais.

Tendo em consideração os dois primeiros focos de interesse, parece-nos pertinente perceber se a narrativa produzida no âmbito do processo RVCC encerra uma racionalidade própria reflexo da necessidade de o candidato se apresentar como um sujeito aprendente dotado de uma racionalidade próxima daquela que subjaz aos *Referencial de Competências-Chave*. Ou seja, tendo em conta os objetivos do processo, perceber se existe uma institucionalização identitária na narrativa próxima da

racionalidade escolar, ainda que os processos de aprendizagem ocorram afastados da lógica da escola.

O terceiro foco de interesse residiu na ideia de “experiência formadora” em que se baseia o processo RVCC e que remete para um processo de individuação, através do relato e da autoanálise de experiências de vida, por que passou o candidato ao longo do seu percurso biográfico. Interessa-nos, a este nível, caracterizar os percursos individuais e a natureza das experiências de vida que constituem, à luz dos critérios de admissão no processo RVCC, “experiências que indiciam um conjunto diversificado de competências”. Trata-se de identificar as experiências de vida com relevância no processo de construção de si e as condições sociais que marcam, estruturalmente, cada uma das trajetórias individuais.

Este foco de interesse que orientou a análise, e que parte do pressuposto teórico do processo RVCC de que os atores têm acesso a experiências de vida diversificadas que tendem a singularizá-los, mesmo quando ocupam posições sociais semelhantes, impõe a necessidade de mobilizar instrumentos analíticos que reconheçam a singularização crescente das trajetórias pessoais. Nesse sentido, torna-se importante a noção de prova, na medida em que, ao propor uma articulação entre os processos sociais e as experiências pessoais, possibilita a descrição do trabalho singular de cada indivíduo para “fabricar-se” como sujeito.

O conceito de prova como instrumento de análise

Boltanski (1990) utiliza a noção de prova como um elo de ligação, em permanente tensão, entre a incerteza da vida social e a necessidade de estabelecer acordos estáveis nas relações sociais. Trata-se, pois, de um conceito que procura agregar as relações de força estabelecidas entre os indivíduos e as ordens legítimas, tentando, simultaneamente clarificar os processos de seleção pelos quais se realiza a distribuição diferencial dos indivíduos em lugares de valor desigual, e o carácter mais ou menos justo dessa distribuição (Boltanski e Chiapello, 2002: 77).

As provas sucedem-se ao longo da vida e traduzem-se em acontecimentos nos quais os indivíduos medem forças, sendo aí que mostram do que são capazes e, a um nível mais profundo, do que são feitos. Os resultados das provas dão conta das capacidades e incapacidades daqueles que nelas participam.

Boltanski e Chiapello (2002: 429) caracterizam as provas com base em três dimensões (ou três *continua*) analiticamente distintas, mas interdependentes. A primeira dimensão refere-se ao seu carácter mais ou menos controlado e determinado, isto é, à sua legitimidade. Para poderem ser consideradas legítimas, as provas devem ter bem especificado o seu objeto e a sua intenção. Além disso, a tradução das provas na prática deve ser controlada de modo a evitar que estas sejam viciadas por forças desconhecidas ou imprevistas. Desta forma, qualquer prova de força pode tornar-se uma prova legítima desde que obedeça a um conjunto de restrições que justificam a sua justeza, e que os participantes da prova considerem que essas restrições são respeitadas por todos os intervenientes.

As potências reveladas no final de uma prova de força consubstanciam-se na determinação da força dos participantes, quando as provas são legítimas elas resultam num juízo sobre a *grandeza* dos indivíduos que nela participaram. A atribuição de grandeza inclui, assim, não só a consideração da força dos seres a ela submetidos como também o carácter justo da ordem revelada pela prova. Força e grandeza não se reportam a entidades de natureza distinta, mas antes a diferentes regimes de prova.

A segunda dimensão da noção de prova refere-se ao nível da mudança de estado provocado pela prova, remetendo para o nível de reflexividade dos indivíduos envolvidos na prova. Assim, o resultado de uma prova pode materializar-se numa mudança de estado de intensidade muito diferente: variando entre provas cujo resultado se traduz em marcas que ficam impressas de forma muito ténue, e provas cujo resultado expressa uma mudança de estado, de tal forma significativa, que se torna inteligível a qualquer indivíduo.

A terceira dimensão alude à estabilidade relativa dos indivíduos envolvidos na prova. Num extremo do *continuum* desta dimensão encontram-se as situações em que é incerto o estado de um número considerável de indivíduos envolvidos na prova. No outro extremo encontram-se situações em que a que incerteza está reportada a um número limitado de indivíduos envolvidos. No primeiro caso, torna-se difícil estabelecer um consenso mínimo sobre o objeto da prova em questão, contrastando com o segundo caso, em que existe um acordo sobre aquilo que está sujeito à incerteza.

A interdependência das dimensões que constituem a prova (referentes à sua maior ou menor legitimidade, nível de reflexividade e estabilidade dos indivíduos envolvidos) é observável no maior ou menor grau de convencionalismo de uma prova. Com efeito, a estabilidade dos indivíduos envolvidos na prova implica a expressão

bastante formalizada dos estados (reflexividade). No que diz respeito à existência de um princípio de justiça (legitimidade), este requer uma definição clara das regras de participação, que devem ser reconhecidas e aceites por todos os participantes na prova. Assim, mediante o grau de convencionalismo que lhes é atribuído e reconhecido, as provas assumem diferentes configurações, desde as disputas da vida quotidiana, caracterizadas pelo baixo convencionalismo, às provas instituídas (eleições políticas; exames escolares; provas desportivas), caracterizadas por um nível elevado de convencionalismo e uma maior sujeição a marcos reguladores ou jurídicos.

A formalização das provas contribui para a transformação das provas de força em provas de grandeza, na medida em que determina quem pode participar na prova e o tipo de forças que podem ser mobilizadas pelos participantes. A legitimação da prova depende do seu carácter justo, ou seja, da natureza dos requisitos que a formalizam. Por um lado, a formalização das provas obriga à limitação do número de pessoas em situação de incerteza e a um entendimento relativamente à forma como serão avaliadas. Por outro lado, a formalização das provas obriga os indivíduos a circunscrever e a precisar os motivos das suas disputas, exigindo-lhes o sacrifício da ambivalência e do vago em benefício da estabilidade.

Analisando o mundo do trabalho, Boltanski e Chiapello (2002: 430) procuram dar conta de uma transformação radical na natureza das provas que se impõem aos indivíduos nas últimas décadas. Trata-se da substituição das provas de grandeza, anteriormente legitimadas e institucionalizadas, por provas de força. Na década de sessenta, as provas associadas ao trabalho encontravam-se fortemente institucionalizadas em torno da organização de carreiras profissionais longas, marcadas por acordos coletivos constitutivos e uma presença sindical suficientemente importante para fazê-los cumprir. Era com base neste pressuposto que, por exemplo, a situação dos indivíduos no mercado de trabalho se associava ao seu nível de qualificação. Trinta anos mais tarde, a situação no mercado de trabalho passa a depender de uma relação de forças desequilibrada entre os indivíduos, cuja sobrevivência depende do trabalho, e as empresas, com capacidade para aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela desregulação do direito laboral. Como causa desta modificação da natureza das provas, os autores identificam a progressiva substituição de um regime de justificação fundado na ideia de justiça, de direito e de legitimidade, que apelidam de lógica de categorização, por um regime de justificação cuja narrativa privilegia descrições em termos de forças, de estratégias, de posições e de redes, que apelidam de lógica de

desposicionamento. Categorização e desposicionamento constituem, assim, os processos que definem os diferentes regimes das provas, inculcando-lhes o carácter de grandeza ou de força.

O resultado das provas varia em função do regime que configura a prova. Nesta aceção, a grandeza reporta-se às qualidades dos indivíduos que se revelam através das provas baseadas na lógica da categorização. As forças são o resultado de um jogo de diferenças que assegura o êxito nas provas sem necessidade de um trabalho prévio de identificação e de generalização. A transformação das provas, que ocorre no mundo conexcionista, manifesta-se na desorganização generalizada das antigas provas instituídas e na sua desinstitucionalização em torno dos três eixos das provas, anteriormente identificados (especificação, reflexividade, estabilidade).

Boltanski e Chiapello colocam a noção de prova num *continuum* que oscila entre a pura manifestação de forças e as ordens legítimas. Em última análise, as provas são a concretização das principais tendências de seleção social que caracterizam uma determinada sociedade, de tal forma que não seria exagerado considerar que se pode definir uma sociedade (ou um estado social) pela natureza das provas através das quais se efetua a seleção social dos indivíduos e pelos conflitos que resultam do seu carácter mais ou menos justo (Boltanski e Chiapello, 2002: 78).

Martuccelli (2006) critica algum subaproveitamento que Boltanski e Chiapello fazem das dimensões existenciais da noção de prova. Por um lado, a noção de prova, partindo de um registo de justiça, conduz inevitavelmente à sua excessiva formalização institucional ou política – o que, segundo Martuccelli (2006: 17), nem sempre se verifica. Por outro lado, o reconhecimento das dimensões existenciais da prova é limitado, dado que se restringe ao seu carácter mais ou menos marcante para os indivíduos que nela participam.

No modo como Martuccelli a conceptualiza, a noção de prova inclui a compreensão da forma como os fatores de uma determinada situação histórica e social se transpõem ao nível biográfico. Ou seja, constitui um operador analítico que permite ligar os processos estruturais com os trajetos pessoais, dando conta dos dois eixos que dinamizam o processo de individuação. Assim, o conceito de prova confere relevância às mudanças históricas e aos inevitáveis efeitos das diferenças de posicionamento entre os atores, dando visibilidade aos fatores que “moldam” os indivíduos num determinado contexto histórico e social. É possível identificar duas componentes, analiticamente distintas, na noção de prova proposta por Martuccelli: uma correspondente à conceção

do indivíduo como um ator que, ao longo do seu percurso de vida, se vê, constantemente, envolvido em situações nas quais tem de demonstrar o seu valor. A outra implica uma representação da vida social como sendo constituída por regularidades relativamente estáveis. A utilização da noção de prova enquanto instrumento analítico tem um duplo objetivo. Em primeiro lugar, procura apreender os processos estruturais, enquadrados histórica e socialmente, através da identificação dos fatores coercivos que se evidenciam nas trajetórias individuais. Em segundo lugar, procura determinar os diferentes mecanismos sociais que produzem a experiência individual. Assim, a noção de prova articula dois níveis distintos em função do seu duplo objetivo analítico: o nível 1, respeitante à análise dos percursos de vida e das formas como os indivíduos os explicam e justificam; e o nível 2, correspondente à representação distanciada dos acontecimentos de vida com o intuito de possibilitar o estabelecimento de relações entre os fenómenos sociais e as experiências individuais.

O nível 2 não permite dar conta da história real dos indivíduos, ou seja, revela-se incapaz de explicar com exatidão as formas assumidas pelas trajetórias individuais, enquadradas no nível 1. No entanto, permite agrupar analiticamente uma diversidade de percursos heterogêneos, partindo dos indícios de coação vinculados nos discursos dos atores sobre os seus percursos de vida. A utilização analítica da noção de prova pressupõe, assim, que, apesar de a realidade estrutural de uma prova (nível 2) e a sua expressão individual ou coletiva (nível 1) serem elementos distintos e irredutíveis, existem inúmeros vínculos entre os dois níveis, havendo a possibilidade de assumirem configurações distintas, desde um reflexo mais ou menos forte a um divórcio mais ou menos radical.

A centralidade que Martuccelli atribui ao conceito de prova deriva da sua potencialidade analítica para dar conta da articulação entre as mudanças estruturais e o jogo de posições sociais. Distingue-se de Boltanski e Chiapello na medida em que, o seu foco de interesse na prova não é a sua maior ou menor institucionalização, mas sim os focos de tensão entre os dois níveis analíticos que constituem a prova.

Da utilização que Martuccelli faz da noção de prova ao longo da obra *Forgé par l'épreuve* sobressaem três dimensões que permitem caracterizá-la. A primeira dimensão prende-se com o facto de a prova ser uma situação difícil com a qual os indivíduos se confrontam, o que pressupõem a perceção particular da sua existência. Assim, não existe prova sem que exista a sua perceção por parte do indivíduo que participa da mesma, embora isto não signifique que todas as provas sejam formalizadas.

A segunda dimensão da noção de prova consiste numa conceção particular dos sujeitos. No âmago desta noção encontra-se a ideia de que os indivíduos que se confrontam com uma prova têm a capacidade de lhe dar resposta. Perante uma prova, o indivíduo não só deve percebê-la como enfrentá-la, o que mobiliza implicitamente uma conceção particular de indivíduo.

A terceira dimensão diz respeito ao facto de a noção de prova pressupor um processo, formal ou informal, de seleção. A utilização que o autor faz da noção de prova na análise dos processos de seleção introduz duas inovações. Uma é a assunção de que nem todos os indivíduos têm os mesmos recursos nesse processo, mas, contrariamente a um certo determinismo inerente ao conceito de dominação, a noção de prova abre o espectro de análise dos processos de seleção (Martuccelli 2006: 11). A outra tem a ver com a possibilidade de um indivíduo poder sair vitorioso, qualquer que seja o diferencial de recursos. Significa este facto que a prova dá realce a elementos de contingência na análise de uma trajetória.

Martuccelli conceptualiza a vida, na sua condição moderna, não como uma trajetória mas como a experiência sucessiva de uma pluralidade de provas, por vezes simultâneas e contraditórias. A declinação temporal das provas é constatável em quatro processos.

Em primeiro lugar, as provas diferenciam-se entre si pelo seu maior ou menor grau de reversibilidade. Existem provas que podem ser repetidas várias vezes ao longo da vida, e outras que em que se participa apenas uma vez. A repetição sucessiva de provas pode ser encarada pelos indivíduos como uma forma de aprendizagem. Martuccelli (2006: 415) dá o exemplo das segundas uniões conjugais que tendem a ser mais satisfatórias e estáveis e para o qual contribui o facto de os indivíduos tenderem a não cometer os mesmos erros tidos em relações anteriores. A questão da reversibilidade assume, para o autor, uma importância extrema na medida em que ela constitui, a seu ver, um dos maiores horizontes políticos das sociedades modernas, onde o grau de intolerância relativo às desigualdades tende a diminuir e a aumentar relativamente à irreversibilidade das provas. Ainda que baseado numa falácia, impõe-se um novo horizonte de justiça mais tolerante face às injustiças e recetivo às desigualdades que resultam do jogo de provas que são reversíveis. A possibilidade conferida aos indivíduos pela reversibilidade das provas obriga a uma transformação dos critérios de atribuição de responsabilidade individual e de solidariedade coletiva.

Em segundo lugar, apesar da existência de sistemas estandardizados de provas com as quais os indivíduos se deparam e que são próprios de cada sociedade, uma determinada prova pode assumir uma importância decisiva sobre todas as outras. Assim, é possível interpretar a vida a partir do resultado de uma única prova hegemónica nos casos em que a importância da prova é de tal ordem, para o indivíduo, que se converte num verdadeiro eixo biográfico. Nestes casos, a prova pode ser apresentada como uma linha de demarcação decisiva, ou como um eixo em que organiza a percepção do seu percurso de vida.

Em terceiro lugar, o resultado das provas pode gerar tensões, visto que as inevitáveis diferenças observáveis no resultado (êxito ou fracasso) dão lugar a uma multiplicidade de cronografias sociais. Apesar de, como afirma Martucelli (2006: 421), em geral se afirmar um sentimento de “êxito” ou de “fracasso” por parte dos indivíduos, este não deixa de ser atravessado pela pluralidade de contradições vividas entre as provas. As tensões entre diferentes resultados nas provas pode ser exemplificada com os casos em que se verifica um êxito obtido na consagração escolar ou universitária, mas ao qual corresponde um escasso reconhecimento desse êxito no mercado de trabalho, situação que gera um sentimento de frustração e de injustiça.

Em quarto lugar, a combinação de consecutivos fracassos nas provas possibilita o desencadear de um sentimento de perda total de controlo na sucessão das provas. Para ilustra-lo, Martucelli (2006: 423) dá o exemplo da diferença entre os indivíduos que, reportando-se ao seu percurso profissional, o apresentam como uma carreira e os que o apresentam como um itinerário. Aqueles que interpretam a sua vida como uma carreira consideram-na como o resultado de uma sucessão de etapas que se inscrevem numa experiência de conjunto, nelas os indivíduos assumem o controlo sobre a sua vida. Em contraste, os indivíduos que relatam as suas vidas profissionais como uma sucessão ininterrupta de acidentes sem ordem e sem norte, tendem a manifestar um descontrolo sobre o seu trajeto profissional.

As provas no processo de apresentação de si na narrativa autobiográfica

Embora seja possível identificar uma grande diversidade de processos sociais que constituem marcos estruturais com significância no processo de “fabricação” dos

candidatos certificados, procuraremos restringir a análise a um número limitado de provas. Assim, tomaremos em consideração na análise das autobiografias dos indivíduos certificados os desafios escolares, laborais e relacionais que se declinaram no seu percurso de vida. Trata-se de perceber a forma como a prova escolar, a prova do trabalho e a prova relacional se configuraram estruturalmente no percurso biográfico destes indivíduos e o modo como as defrontaram tendo em consideração as diferenças de capacidades na mobilização de recursos. A seleção destas provas fez-se com base na sua relevância no processo de educação e formação ao longo da vida dos adultos tal como este é conceptualizado no processo RVCC, compreendendo momentos de formação, de carácter formal, não formal e informal, presentes nas diversas esferas da sua vida pessoal.

Prova escolar

A escola constitui um dos fatores estruturais que, na modernidade, ordena a distribuição de recursos e de oportunidades. A natureza da prova escolar reside na articulação entre a sua função de seleção social e a marca, mais ou menos durável, que o julgamento escolar deixa inscrito nos indivíduos (Martuccelli, 2006). A massificação do ensino e o prolongamento dos percursos académicos transformaram o significado da prova escolar. O aumento considerável do número de certificações escolares mudou o significado dos títulos e a sua utilidade social. Como refere Martuccelli (2006), os resultados da prova escolar ressoam, de forma contínua, ao longo da vida, contribuindo para o desenho dos contornos da geografia subjetiva do espaço social dos indivíduos. A escola assume um peso institucional, fortemente legitimado, capaz de tecer um veredicto sobre os indivíduos com forte repercussões no seu percurso de vida.

No caso particular dos adultos certificados através do processo RVCC, a prova escolar compõe-se de percursos escolares de duração bastante variável e de casos de sucesso e insucesso. O percurso escolar destes adultos coincide com a dimensão das aprendizagens formais²³ consideradas no processo de reconhecimento, validação, e certificação de competências. Nesse sentido, interessa na análise das narrativas autobiográficas perceber: i) as formas estruturais que assume a prova escolar; ii) os modos como a prova se declinou no percurso de vida dos candidatos certificados; iii) as

²³ “Aprendizagem tradicionalmente dispensada por um estabelecimento de ensino ou de formação, estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos), conducente à certificação. É intencional do ponto de vista do aprendente” (Gomes *et al.*, 2006a: 86).

formas como as marcas deixadas pelos resultados da prova escolar surgem expressos na narrativa autobiográfica.

Na análise deste domínio pretende-se contemplar duas dimensões cruciais. Antes de mais, a experiência escolar. Interessa conhecer o julgamento que os indivíduos fazem da experiência escolar, elucidando os critérios de julgamento tidos em consideração. A segunda dimensão relaciona-se com a análise dos motivos e das condições em que ocorreu a interrupção do percurso escolar. Importa conhecer quais os fatores que favorecem o encurtamento e o prolongamento das trajetórias escolares, caracterizando quer os percursos e o abandono escolares, quer os retornos à escola, ao longo da vida.

Prova do trabalho

Os campos escolar e profissional afirmaram-se na modernidade como importantes espaços de construção das categorias sociais, na medida em que, tanto as esferas da formação (escolar e profissional), como do trabalho e do emprego constituem domínios importantes das identificações sociais dos indivíduos. Na base da construção da identidade profissional encontra-se, não apenas a identidade no trabalho e a antecipação da trajetória de emprego, mas também o desencadear de uma lógica de aprendizagens (Dubar, 1997: 114). O investimento na aprendizagem é crescentemente valorizado no contexto atual de alteração da previsibilidade e da estabilidade das trajetórias profissionais, ambas motivadas pela afirmação de formas atípicas de relações de trabalho. Sob a égide dos princípios da polivalência e da flexibilidade crescentemente impostos, os trabalhadores são cada vez mais solicitados a investir nos fatores de promoção da sua empregabilidade, passando a constituir um dever dos indivíduos colmatar o défice de competências individuais de modo a que estejam em condições de fazer face às exigências do mercado de trabalho.

É precisamente no confronto com o mercado de trabalho, como nota Dubar (1997), que se situa hoje o desafio identitário dos indivíduos, e dele depende, simultaneamente, “a identificação pelo outro das suas competências, do seu estatuto e da carreira possível e a construção para si do projecto, das aspirações e da identidade possível” (Dubar, 1997: 113). Martuccelli (2006) identifica como o mínimo denominador comum nas atividades laborais, apesar da sua profunda heterogeneidade, a dinâmica que se estabelece entre a virtude e a recompensa e que constitui a prova tipo da esfera do trabalho. Na sociedade capitalista, a virtude profissional é inseparável de um intercâmbio monetário, o qual delimita, muitas vezes, a fronteira entre a noção de

trabalho e a noção de atividade. No entanto, o trabalho é, simultaneamente, um lugar de realização de uma forma concreta de si mesmo, cuja avaliação possui uma valência subjetiva irreduzível. Assim, será no campo profissional que se desenrola uma parte significativa do processo em que assentam os pressupostos do sistema RVCC: a relação entre a aprendizagem e o processo identitário de construção de si. Sendo que a forma que a aprendizagem assume, neste contexto, se aproxima dos processos da aprendizagem não-formal nos termos definidos nos documentos orientadores do sistema RVCC e apropriados da Comissão Europeia²⁴: “aprendizagem não dispensada por um estabelecimento de ensino ou de formação e que não conduz, tradicionalmente, à certificação. É, todavia, [...] intencional do ponto de vista do aprendente” (Gomes *et al.*, 2006a: 86).

A caracterização da forma como a prova do trabalho se declina no percurso de vida dos candidatos certificados partiu da análise de como as condições estruturais contribuem para a singularização dos percursos. Interessou-nos perceber os critérios subjetivos que estão na base da atribuição de valor ao trabalho e a forma como são valorizadas as competências. Procurámos igualmente analisar a forma como é atribuído, na narrativa, significado ao trabalho no processo de realização de si mesmo. A prova do trabalho será, assim, o instrumento analítico que permitirá revelar a forma como o candidato constrói uma imagem de si assente nas competências profissionais.

Dadas as alterações que ocorreram, nas últimas décadas, na natureza da prova do trabalho procuramos analisar as trajetórias profissionais com base na sua tipificação em função da maior ou menor regularidade e a estabilidade dos percursos profissionais. São várias as configurações possíveis: i) percursos marcados pela estabilidade e pela coerência e que se traduzem em carreiras profissionais equacionadas como percursos lineares, com uma lógica subjacente de evolução regular e hierárquica; ii) percursos marcados por ruturas e instabilidade, mas que, ainda assim, se revestem de coerência, constituindo um espaço potencialmente unificado de realização e que viabilizam uma continuidade identitária e iii) percursos marcados pela instabilidade e carentes de coerência, caracterizados por períodos de transição, de rutura e de imprevisibilidade profissional, onde a instabilidade constitui um obstáculo à construção de uma identidade no espaço profissional.

²⁴ Comissão Europeia (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*. Bruxelas.

Na análise deste domínio, a dimensão da aprendizagem reveste-se de particular importância face aos objetivos da investigação. Assim, procura-se analisar as diferentes experiências de aprendizagem e de formação descritas nas autobiografias, quer dos indivíduos detentores de um emprego, quer daqueles que se encontram desempregados e que procuram na formação uma via de acesso ao emprego. Interessa, a este nível, perceber como surge a aprendizagem no discurso dos candidatos e de que forma esta contribui para a fabricação de si no âmbito do processo RVCC.

Prova da relação com os outros

O alargamento, na modernidade tardia, dos contextos de interação potencia o contacto com universos de referência dissonantes do património referencial dos indivíduos. A diversificação das unidades passageiras, como refere Kaufmann (2003: 296), oferece ao indivíduo papéis cada vez mais numerosos, de que resultam combinações imprevistas de fragmentos identitários.

A importância da diversidade de contextos no processo de aprendizagem do adulto não é indiferente ao sistema RVCC. Ela encontra-se inscrita na própria ideia de aprendizagem ao longo da vida vincada nos documentos orientadores: “[...] o aprender ao longo da vida é perspectivado como construção social abrangendo toda a sua complexidade e dinâmica como processo ‘contínuo ininterrupto’ que considera a dimensão temporal da aprendizagem, do mesmo modo que considera a multiplicidade de espaços e contextos dessa aprendizagem” (Gomes *et al.*, 2006a: 15).

Não apenas a diversidade mas também a heterogeneidade dos contextos é valorizada como fonte de aquisição de experiências, encontrando-se espelhada na própria noção de adulto: “O adulto é alguém que acumula uma diversidade de experiências, revelando maior interesse na aprendizagem a partir das suas situações de vida do que na aprendizagem de conteúdos e que necessita de condições facilitadoras de uma auto-direcção do seu processo formativo, através de uma participação activa na procura de conhecimento junto de outros adultos, naturalmente diferentes de si” (Gomes *et al.*, 2006a: 20).

Este terceiro domínio de análise da narrativa autobiográfica procurará, pois, analisar a construção de uma imagem de si tendo por base a natureza dos contextos relacionais e a sua maior ou menor heterogeneidade. Serão estes os contextos de aquisição de experiência que, não sendo espaços institucionalizados para a aprendizagem, constituem contextos informais de aprendizagem nos moldes definidos

no *Referencial de Competências-Chave*: “aprendizagem decorrente das actividades da vida quotidiana, relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não é estruturada (em termos de objectivos, duração e recursos) e não conduz, tradicionalmente, à certificação. Pode ser intencional mas, na maior parte dos casos, é não intencional (carácter fortuito/aleatório) do ponto de vista do aprendente” (Gomes *et al.*, 2006a: 86).

A aprendizagem que decorre da vida quotidiana, de forma por vezes incidental, nos mais variados contextos baseia-se na relação do aprendente com outros “diferentes de si”. Esta relação com o outro, constitui, também uma prova, assente na tensão entre civilidade e distância que, na condição moderna, deriva da instauração da ditadura do saber-comunicar (Martuccelli, 2006). Esta relação tensa complexifica a relação com os outros. De um lado, o conjunto de regras e códigos de civilidade que regulam as relações conhece importantes transformações. De outro lado, à medida que a civilidade se modifica, a reflexividade, tomando mais peso, organiza-se em torno da exigência de controlar a distância relativamente aos outros. É através desta dialética entre civilidade e distância que se desenha, hoje, o labirinto da alteridade (Martuccelli, 2006: 279).

O envolvimento da informalidade no processo RVCC pressupõe a existência de uma relação entre aprendizagem e laço social. A aprendizagem surge, assim, como o resultado quase inevitável do jogo que se estabelece nas relações intersubjetivas. Serão estes os processos de aprendizagem, de natureza informal e resultantes de processos de alteridade e de identidade, que mais se afastarão da racionalidade técnica pressuposta nos processos de cariz mais formal. Através da análise do relato autobiográfico, importa, então, perceber como a relação com os outros se apresenta na narrativa, identificando os contextos em que se processa e a natureza das competências que lhe estão associadas. Trata-se, no fundo, de perceber como contribuiu, a prova da relação com os outros, para a fabricação de si à luz dos pressupostos do processo RVCC.

Dada a natureza e a especificidade do sistema RVCC, estas parecem-nos ser as três provas-tipo com maior relevância nos processos de construção de si e de realização individual, pressupostos pelo sistema. Cada prova tem a sua natureza específica e assume uma configuração estrutural diferente, em função do período histórico e do contexto social de origem em que se enquadram as autobiografias analisadas. A forma como cada prova se declina no percurso de vida dos candidatos varia em função da sua maior institucionalização e formalização (no caso da experiência escolar e da relação

com o trabalho), ou da possibilidade dum cariz mais informal (no caso das relações com os outros).

A utilização do método biográfico na Sociologia

Considerando os pressupostos do processo RVCC, escolheu-se para efeitos de investigação empírica neste trabalho o processo de “validação de si” através da narrativa autobiográfica. Tendo como objetivo obter uma visão próxima e aprofundada dos modos narrativos utilizados pelos candidatos na apresentação de si, este trabalho seguiu, em larga medida, os protocolos qualitativos e intensivos de uma pesquisa de terreno. Esta estratégia metodológica possibilitou o acesso à pluralidade de discursos produzidos pelos candidatos e permitiu, simultaneamente, estabelecer a ligação entre os discursos narrativos e os contextos objetivos que estruturam os seus percursos de vida.

Grande parte deste trabalho desenvolve-se em torno da análise das estratégias narrativas na apresentação de si, recorrendo ao material autobiográfico produzido no processo RVCC.

A utilização de documentos autobiográficos como fonte de informação constitui uma longa tradição nas ciências sociais. Recentemente tem-se assistido ao ressurgimento do interesse pelo método biográfico associado à tendência para recolocar os atores sociais no centro da atenção da análise social (Lässig, 2008). Este crescente interesse para com o indivíduo coincide com a aceleração do processo de individualização verificado nas sociedades ocidentais e que corresponde com a crescente libertação dos indivíduos relativamente a papéis historicamente prescritos (Beck e Beck-Gernsheim, 2002).

No contexto das ciências sociais e, em particular da sociologia, é reconhecida à biografia um estatuto particular relativamente a outros instrumentos de pesquisa. Ainda que assente na experiência subjetiva, o estudo das vidas individuais não é definido como um fim em si mesmo é, antes, encarado como um veículo metodológico que permite abordar os fatores sociais e culturais que determinam a vida humana, bem como a natureza accidental ou planeada do curso da vida (Lässig, 2008). O método biográfico, traduzido no relato individual sobre o curso de vida, é particularmente adequado para a observação da dialética entre ação individual e determinismos sociais. De facto, por um lado, o método biográfico demonstra-se particularmente útil na forma como revela a importância de aspetos como o contexto social de origem ou a família enquanto fatores

determinantes na vida dos indivíduos, funcionando como pedras basilares e coordenadas das suas biografias. Por outro lado, não contradizendo a ideia anterior, o método biográfico permite resgatar o sujeito e a ação intencional para o objeto de análise da sociologia e demonstra como o curso da vida é, ou não, planeado e quais os episódios biográficos que verdadeiramente resultam de intencionalidade. Trata-se, no fundo, de um método com capacidade para dar conta da forma como a vida pode ser moldada e alterada em função de condicionantes sociais, culturais e políticas predominantes numa determinada época. Um meio privilegiado para a análise sociológica, capaz de integrar factos únicos e regularidades, acontecimentos e estruturas, condutas intencionais, determinações estruturais e os efeitos do acaso.

O método biográfico, apesar de constituir uma tradição já longa nas ciências sociais, conheceu algumas décadas de relativo esquecimento. Este desuso ficou a dever-se à hegemonia do método quantitativo sobre a sociologia empírica e a grande teoria, verificada a partir da Segunda Guerra Mundial, e que reduziram outras formas de observação e de teorização a uma existência marginal (Bertaux, 1999 [1980]: 2). Entre as fontes subvalorizadas e persistentemente ignoradas encontravam-se os documentos pessoais (cartas, diários, biografias, auto-observações, ensaios, fotografias e filmes) que, segundo Plummer (1989) anteriormente, entre 1920 e 1935, pareciam consolidar-se como um recurso fundamental da sociologia. As razões para a marginalização destas fontes, entre as décadas de quarenta e de setenta do século XX, prendem-se, sobretudo, com a sua difícil compatibilização com as correntes teóricas predominantes nesse período. Como refere Plummer (1989), essa incompatibilidade deriva do facto de os documentos pessoais não se ajustarem aos princípios da generalização e da quantificação que marcaram a Sociologia durante décadas. Por outro lado, do ponto de vista do realismo os documentos pessoais eram considerados como meras manifestações de epifenómenos com interesse marginal.

A obra de Thomas e Znaniecki, publicada entre 1918 e 1920, *The Polish peasant in Europe and América* é amplamente divulgada como a obra inaugural no reconhecimento da importância dos documentos pessoais enquanto fontes sociológicas (Baena, 2001; Plummer, 1989; Bertaux, 1999 [1980]; Pujadas, 2000). Do ponto de vista metodológico Thomas e Znaniecki investiram numa sociologia indutiva, analítica, classificatória e nomotética (Baena, 2001: 218). Plummer considera, mesmo, esta obra como o primeiro esforço de articulação entre o individual e o social, tendo particular significância a distinção, feita pelos autores, entre os fatores objetivos de uma

determinada situação e a interpretação subjetiva dessa mesma situação (Plummer, 1989: 47). Como os próprios autores admitem no prefácio à obra a sua motivação radicou não apenas no interesse pelo objeto de estudo, mas, sobretudo, na forma como exemplifica um determinado ponto de vista metodológico. A utilização de cartas pessoais como fonte de informação privilegiada na investigação significou a valorização de testemunhos individuais que habitualmente eram desvalorizados e relegados para segundo plano nas ciências sociais. Thomas e Znaniecki (1918: 76), baseando a sua investigação na análise cartas pessoais, referem utilizar no seu trabalho o método indutivo de modo a dar o menor lugar possível a afirmações arbitrárias.

O estilo de investigação inaugurado por Thomas e Znaniecki define bem a imagem porque ficaria conhecida a Escola de Chicago, nomeadamente no que diz respeito à importância conferida aos documentos pessoais. Plummer (1989) enumera quatro características da sociologia de Chicago que evidenciam a pertinência destas fontes de informação. Em primeiro lugar, a divulgação da ideia de que o investigador é instigado a evitar as abstrações e, em seu lugar, ir em busca do detalhe, do particular e do empírico. O recurso aos documentos pessoais era a manifestação destas qualidades concretas, neles o investigador descobriria que as múltiplas dicotomias que debatem os filósofos não passam de subtilezas intelectuais. Em segundo lugar, o interesse dual manifestado pela articulação entre o subjetivo e o objetivo é possível apenas pela observação da forma como os indivíduos captam os seus próprios mundos. A este respeito os documentos pessoais constituem uma ferramenta privilegiada. Em terceiro lugar a promoção da ideia de que todos os relatos, incluindo os científicos, são, inevitavelmente, narrativas, construídas a partir de um determinado ponto de vista. Em quarto lugar, o interesse que muitos dos autores da Escola de Chicago revelaram pelos marginalizados que, segundo Plummer (1989), se trata de um vestígio do romantismo e dos ideais libertários consolidados na ideia de que todos os seres humanos são iguais, mas estão mutilados pelo poder. Esta última característica é, aliás, uma das imagens de marca da Escola de Chicago que concebe a sociologia não meramente como uma atividade académica ou teórica, incutindo-lhe, também, uma clara intencionalidade interventiva no meio social que investiga (Baena, 2001: 219).

A predominância do empirismo e da grande teoria, entre as décadas de quarenta e sessenta, relegaram para segundo plano o património teórico e metodológico da Escola de Chicago. Como argumenta Thompson (1978: 53), apesar do seu início promissor, a Escola de Chicago cedo se tornou uma vítima do processo de

profissionalização dos sociólogos que se refugiaram na segurança das pesquisas baseadas na análise estatística e na teoria geral abstrata. Assim, durante três décadas o método biográfico esteve vetado a um relativo esquecimento na sociologia fruto do seu desajustamento com os pressupostos teórico e metodológicos hegemónicos mais propensos aos estudos de natureza quantitativa.

Durante a década de setenta assiste-se, nas Ciências Sociais, a um reflorescimento do interesse por fontes de informação de cariz qualitativo. Entre as fontes de informação redescobertas encontram-se a história de vida, a biografia e a autobiografia. Este ressurgimento do interesse pelo método biográfico é fruto de uma reação ao estruturalismo (Lässig, 2008), ao objetivismo epistemológico e ao unitarismo metodológico. Movendo-se no cenário mais amplo do individualismo, ou segmentarismo subjetivista contemporâneo, a oposição ao objetivismo epistemológico traduz-se na forma como se contrapõe conhecimento ideográfico a conhecimento nomotético (Conde, 1993). Assim, a reação ao unitarismo metodológico assenta na revalorização das metodologias intensivo-qualitativas em contraponto com a dominância das extensivo-quantitativas.

A afirmação da perspetiva biográfica possibilitou o reconhecimento da contingência dos espaços nos quais os indivíduos criam significado e desenvolvem modos de vida. A particularidade do método biográfico reside, deste modo, no facto de se centrar no sujeito individual enquanto ponto de descoberta ou base a partir da qual se procura produzir conhecimento. A sua utilização está associada a alterações ontológicas e epistemológicas que se prendem, não apenas com as formas como se conhece e interpreta a realidade, mas também, com a determinação do que é a realidade e quais as forças causais que a constituem e determinam. A magnitude das alterações ontológicas e as consequentes ruturas epistemológicas chegam a assumir, em alguns casos, a forma de manifesto anti-positivista, a esse nível os trabalhos de Bertaux e de Ferrarotti são particularmente ilustrativos.

Na década de oitenta Bertaux (1999 [1980]: 18) propõe a construção de uma etno-sociologia dialética, histórica e concreta, fundada na riqueza da experiência humana. Trata-se de uma reação à hegemonia da sociologia empírica e ao imperialismo do estrutural-funcionalismo. Bertaux critica, sobretudo, a forma como os empiristas, defensores das técnicas quantitativas, se guiam apenas pelas relações estatísticas e como os teóricos não admitem que os indivíduos estejam providos de capacidade para produzir a sua própria sociologia. Ambos, teóricos e empiristas, partilham de uma

imagem do homem comum esvaziado de capacidade de iniciativa e de consciência crítica, incapaz de agir sobre o socioestrutural. Assim, propõe uma sociologia humanista assente no valor sociológico da experiência humana e que corresponde à atribuição de um estatuto diferente ao sujeito, encarado, não apenas como um objeto de investigação, mas também como um informante. Atribuir o estatuto de informante ao interlocutor é, nas palavras de Bertaux, colocar em causa o monopólio institucional sobre o saber sociológico e abandonar a pretensão da sociologia como ciência exata (Bertaux, 1999 [1980]: 16). O reconhecimento da experiência, atribuindo-lhe um valor cognitivo e sociológico, exige não apenas a adoção de uma nova metodologia mas, também, a criação de um novo processo sociológico que vise a aproximação da sociologia à etnografia, aproveitando o oceano de saberes indígenas que rodeia o investigador. Bertaux acrescenta ao projeto da sociologia o trabalho de reinserir os processos sociais locais no seio de conjunto histórico-social global.

Também Ferrarotti, ainda que de forma diferente, vê no recurso à biografia uma oportunidade para abrir um debate alargado sobre a natureza lógica, epistemológica e metodológica dos fundamentos da sociologia: “se desejarmos respeitar epistemologicamente a biografia, somos obrigados a admitir uma divisão lógica mais radical entre intencionalidade nomotética e intencionalidade ideográfica” (1991: 172). Trata-se de uma divisão que apela a dois tipos de razão diferentes. De um lado, a razão lógico-formal, pressuposta na intencionalidade nomotética, e que caracteriza, no entender do autor, a epistemologia científica estabelecida. De outro lado, a razão dialética, subjacente à intencionalidade ideográfica, capaz de compreender a praxis sintética e recíproca que governa a interação entre o indivíduo e o sistema social. A virtude do método biográfico consiste, assim, para Ferrarotti, na sua capacidade de síntese, capaz de restaurar a unidade sintética do sistema social com a implicação recíproca e ativa entre sociedade e praxis individual: “cada indivíduo não totaliza directamente a sociedade inteira, ele totaliza-a por meio do seu contexto social imediato (...) de modo similar, a sociedade totaliza cada individualidade específica por meio das instituições mediadoras que focalizam esta sociedade no indivíduo” (Ferrarotti, 1991: 174). Este fluxo recíproco e constante entre biografia e sociedade implica a identificação de regiões que funcionam como articulações giratórias entre as estruturas e os indivíduos. É o grupo primário, no entender que Ferrarotti, que ocupa essa região de mediação entre o social e o individual. A praxis de grupo medeia a totalidade do social, nas suas microestruturas formais e informais, nas suas linhas de força e de

comunicação, nas suas normas e sanções e nas modalidades e redes de interações afetivas.

O método biográfico, assim concebido por Ferrarotti, toma como unidade heurística o grupo primário e não o indivíduo: “a biografia perde a conotação tão só individualista para se situar nesse *lugar geométrico de intersecção* que contém em si a heurística própria do ‘paradoxo epistemológico’ – praxis sintética que *singulariza* no indivíduo a *universalidade* da estrutura social – e própria da sua própria ‘ambiguidade sociológica’” (Conde, 1993: 41). Em termos metodológicos, neste esforço de síntese e de articulação não é rejeitado o contributo do conhecimento nomotético, pelo contrário, este é requerido, mas só tendo em vista integrá-lo num movimento heurístico e em modelos hermenêuticos não lineares, o que apela para a razão dialéctica e não para a razão formal (Ferrarotti, 1991).

Como nota Conde (1993), tanto Ferrarotti como Bertaux, resgatam a tradição humanista das ciências sociais, recuperando a posição crítica de Wright Mills tanto contra a “grande teoria” como contra o “praticismo empirista”. Assim como Mills procurou salvar a imaginação sociológica da esterilidade analítica, política e moral a que havia sucumbido durante o consulado de uma ordem racional moderna (Smart, 2002: 407) também Ferrarotti e, particularmente, Bertaux empreendem uma cruzada anti-positivista, sob a égide da diversidade teórica e empírica. A este respeito o projeto de Bertaux, em tom de manifesto é claro: colocar em causa o nosso monopólio institucional sobre o saber sociológico e abandonar a pretensão da sociologia como ciência exata; monopólio e pretensão em que assenta a legitimidade da sociologia como instituição (Bertaux, 1999 [1980]: 16).

A adesão incondicional à biografia não deixa de merecer, no entanto, algumas reservas pelos problemas que põe. Como bem referem Abrantes, Aníbal e Paliotes (2010: 11) “o afã com que, nas décadas de 70 e 80, se defendeu o método biográfico como instrumento de rutura com as perspetivas hegemónicas nas ciências sociais acabou por limitar o seu alcance, ao conferir-lhe uma certa aura de radicalismo”. A este propósito Conde (1993) identifica dois tipos de efeitos que advém da dissociação entre positivismo e conhecimento positivo, dado que nem toda a ciência positiva é positivista. O primeiro dos efeitos diz respeito a um certo dogmatismo presente nas posições de Ferrarotti e de Bertaux, na medida em que se apresentam como alternativa exclusiva ao positivismo, veiculando uma oposição radical e antinómica entre conhecimento explicativo e conhecimento compreensivo. Aliado ao efeito dogmático, Conde identifica

o efeito demagógico presente na ideia da biografia como panaceia para resolver “todos os problemas classicamente postos por dicotomias às ciências sociais divididas entre objectivismo e subjectivismo, holismo e individualismo metodológico” (Conde, 1993: 44).

Um problema frequentemente levantado relativamente aos métodos biográficos prende-se com a questão da relação entre biografia e teoria. As configurações desta relação são, na realidade, várias: a teoria pode servir como orientação geral na recolha de materiais; pode ser concebida através dos documentos recolhidos; pode ser verificada ou rejeitada através deles; ou pode simplesmente ilustrá-la (Plummer, 1989: 140). A teoria, enquanto condição *sine qua non* das ciências sociais, constitui, de igual modo, uma componente chave na tradição biográfica. Na corrente biográfica um uso fundamental da teoria é a seleção dos problemas e dos materiais para a realização de uma história pessoal – trata-se de uma concepção da teoria como foco orientador da investigação, assumindo funções de comando, em termos semelhantes aos formulados por Almeida e Pinto (1986: 57): “a teoria é um ponto de partida insubstituível e o elemento que comanda os seus momentos e opções fundamentais”. A própria natureza do método biográfico, vinculada à narrativa e à forma como explicam os indivíduos as suas vidas, confere-lhe particular pertinência em investigações enquadradas em problemáticas teóricas que se debruçam sobre a ambiguidade, o processo e as condicionantes dos trajetos de vida.

Em termos genéricos as várias configurações que assume a relação entre o processo de produção teórica e o método biográfico variam em duas formas gerais e assimétricas de construção teórica: a teoria fundamentada (*grounded theory*) e a indução analítica. A lógica qualitativa da teoria fundamentada, introduzida por Glazer e Strauss, consiste numa postura de construção teórica partindo dos dados e não como uma atividade de conceptualização prévia ao trabalho de campo: “de um estudo comparativo de caso nasce uma teoria mais comparativa, abstracta e formal” (Plummer, 1996: 247). Apesar de a teoria fundamentada se centrar na dimensão dos significados e das experiências que os indivíduos atribuem à sua vida, esta nem sempre tem exequibilidade na análise de histórias de vida. A eventual falta de adequação advém, fundamentalmente, do processo de amostragem teórica utilizado pela teoria fundamentada, no qual a amostra vai sendo definida pela própria análise e não selecionada na íntegra previamente: “na prática vai-se diferenciando em função das questões e ideias que vão surgindo durante a análise, não se tratando de uma amostra

representativa das características dos participantes, mas uma amostra ‘relevante’ para o fenómeno em estudo” (Fernandes e Almeida, 2001: 56). Por esse motivo, como refere Plummer (1989: 145), quando uma história pessoal significa um prolongado exame de um caso, não permitirá fazer comparações ou levar a cabo uma amostra teórica de forma adequada.

A tradição assente na indução analítica afirma-se em oposição à indução enumerativa (que visa a generalização estatística a partir de uma amostra limitada). Plummer (1989) descreve as etapas deste processo: iniciando com a análise intensiva de um determinado caso do qual se extrai uma definição do campo a investigar e uma possível explicação, ainda que provisória; a partir daí o procedimento consiste em analisar sucessivamente outros casos que possam reformular tanto a definição como a explicação, a fim de obter uma generalização que seja aplicável a um certo número de casos. Nesta linha enquadra-se o trabalho de Bertaux (1989) que, na defesa da sua etnosociologia, argumenta que a sustentação de uma teoria requer a utilização não de um, mas de vários relatos para chegar à saturação. A validade da abordagem biográfica assenta no alcance do ponto de saturação por parte do investigador: este ponto de saturação constitui, na perspetiva do autor, uma base sólida para a generalização, cumprindo na abordagem biográfica a mesma função que tem a representatividade da amostra na metodologia quantitativa (Bertaux, 1999 [1980]: 9). A perspetiva de Bertaux levanta ela própria um problema relevante, como refere Conde (1993: 46), “existe a questão da escolha possível entre uma ou várias biografias cuja resposta há-de depender tanto da problemática de investigação como da correlativa função de comando central”. Da perspetiva de Bertaux não se infere, portanto, que a teoria não existe. A existência de conceções de partida pressupõe que estas sejam equacionadas numa problemática de investigação, teoricamente informada por um corpo articulado de contributos.

Das diferentes configurações do papel da teoria na utilização do método biográfico, identificadas anteriormente, resulta a constatação de uma dupla disponibilidade da abordagem biográfica: “disponibilidade para servir uma lógica de *inferência generalista* estribada na representatividade ‘tipológica’ dos casos contidos num conjunto de biografias (...) disponibilidade também para servir uma lógica de *referência particularista* sob o princípio das propriedades individualmente diversivas” (Conde, 1993: 47). Acrescenta Plummer (1989: 146) que na investigação baseada em histórias pessoais a análise muitas vezes discorre por caminhos intuitivos e ocultos, sendo extremamente difícil de documentar e transpor para o papel a forma como ocorre

esse instante de imaginação intelectual em que os dados se convertem em generalizações, conceitos e ideias teóricas. Desta forma carecem de sentido quaisquer formulações abstratas a favor ou contra cada uma das posições: a sua pertinência é aferida apenas contextualmente estando dependente dos propósitos, problemas e objeto de investigação.

Nos últimos anos o método biográfico tem conhecido importantes aprofundamentos teóricos e metodológicos devido, em grande parte, à necessidade de encontrar uma inteligibilidade sociológica no indivíduo. Os novos estilos de vida individualizados tornam-se, no entender de Beck e Beck-Gernsheim (2002: 15) inacessíveis aos modelos estandardizados de análise sociológica. Este facto obriga a sociologia a uma reapreciação dos seus conceitos e das suas rotinas de investigação, abrindo portas à “viragem biográfica” defendida por Rustin (2000), ou seja ao reconhecimento da contingência dos espaços nos quais os indivíduos criam significado e definem estratégias para as suas vidas. Consolidam-se, assim, os pressupostos teóricos de investigações que se centram na identificação nos indivíduos de distintas estratégias de vida, trajetórias ou modos de autorreconhecimento enquanto blocos constituintes a partir dos quais é possível imaginar uma compreensão mais alargada de sociedade (Rustin, 2000: 47). Rustin defende a criação de um cânon socio-biográfico assente nos métodos biográficos e cujo léxico seja construído a partir das investigações empíricas sobre biografias individuais: nesta perspetiva o caso individual torna-se o ponto de descoberta e o ponto de partida para inferências sobre a estrutura social. A afirmação do método biográfico faz-se, deste modo, através da demonstração de que é possível o conhecimento das estruturas e dos processos sociais a partir das histórias de vida individuais.

O material autobiográfico presente nos Portefólios Reflexivos de aprendizagem como fonte de informação na investigação

Tendo em conta a natureza autobiográfica dos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem, enquanto fontes de informação utilizada nesta investigação, procurámos seguir o protocolo metodológico subjacente ao método biográfico. Roberts (2002: 176) define a investigação biográfica como pesquisas realizadas sobre vidas individuais que utilizam documentos autobiográficos, entrevistas ou outras fontes e que assume

diferentes formas de edição (escritas, visuais, orais) e grau de reflexividade. Esta definição tem a particularidade de ser bastante abrangente no que refere à natureza das fontes enquadráveis no método biográfico. Embora as designações história de vida, narrativa biográfica e histórias de vida sejam frequentemente utilizadas como sinónimos parece-nos, no entanto, prudente distingui-las dado que a sua diferente natureza e características têm repercussões no seu potencial analítico. O termo “narrativa biográfica”, na forma de autobiografia, refere-se a um relato, retrospectivo e subjetivo, produzido na primeira pessoa sobre acontecimentos passados e o seu significado. Linde (1993) apelida de “estórias de vida” as formas de discurso, descontinuadas, constituídas por estórias que são recontadas numa variedade de formas num período alargado de tempo e que vão sendo revistas e alteradas em função de novos significados atribuídos pelo narrador. O termo “história de vida” é uma descrição de cariz mais objetivo do curso de vida do indivíduo. Como referem Antikainen e Komonen (2003), as estórias de vida relacionam-se com a história de vida apenas quando a análise as liga ao seu contexto social, histórico, económico e situacional.

Tendo em consideração que o material recolhido, e que constitui o corpus analítico que sustenta a análise, foi obtido na sua versão final e acabada, parece-nos particularmente importante a distinção entre as fontes primárias e secundárias do método biográfico. Nelas se encontra implícito um maior ou menor controlo e diretividade do investigador sobre a informação recolhida em relação ao objeto de estudo e às questões de investigação.

As fontes primárias possibilitam um maior controlo da recolha de informação, na medida em que a informação é obtida em primeira mão através do questionamento direto do indivíduo que descreve a sua história de vida. São sobretudo as entrevistas biográficas, de natureza diretiva ou semidirecta, que servem de base à recolha deste tipo de informação. A maior ou menor intervenção do investigador no processo de entrevista fará variar o resultado entre a autobiografia e a etnobiografia, mais baseada num trabalho de memorização em torno de acontecimentos particulares de vida. Como referem a este propósito Poirier, Clapier-Valldon e Taybaut a distinção entre psicobiografia e etnobiografia consiste na diferença “entre o centramento na pessoa e a focalização num acontecimento” (Poirier, Clapier-Valldon e Taybaut; 1999: 50).

Independentemente do grau de diretividade na entrevista biográfica, é o indivíduo que constitui o foco de interesse. O seu relato dos acontecimentos de vida expressa em primeiro lugar as suas experiências e, secundariamente, tece considerações

sobre a sociedade que o rodeia (Antikainen e Komonen, 2003). Assim, a realidade social ganha significado por via da interpretação individual. Como notam Poirier, Clapier-Valldon e Taybaut (1999: 50) a situação de entrevista é, por vezes, problemática por se tratar de um encontro de pessoas que têm, o mais das vezes, papéis pouco precisos e mal circunscritos. A seleção do conteúdo da narrativa, por parte do narrador, aquilo que se lembra, o que quer contar e que considera importante depende, muitas das vezes, do ouvinte e da situação de entrevista. Para além disso, no caso concreto da entrevista biográfica, no movimento, inerente à entrevista, entre passado e presente, o entrevistado pode não estar plenamente consciente dos contextos e das influências da sua vida, bem como atribuir novos significados a experiências passadas. Como nota Rosenthal (2006: 14) cada memória pode trazer consigo novas recordações com as quais se tece um imbricado conjunto de conceções em torno de um determinado tema. É possível que, neste exercício, a experiência passada surja de uma forma diferente daquela como foi vivenciada. Assim, o processo de recordação de uma experiência pode significar uma nova compreensão dessa experiência.

As fontes secundárias condicionam o controlo sobre o processo de recolha de informação. O investigador fica restringido ao nível de reflexividade do autor da fonte de informação, aos objetivos e natureza da produção do documento e ao contexto em que o mesmo é produzido. Entre as fontes secundárias tradicionalmente utilizadas nas ciências sociais encontramos documentos geralmente classificados como documentos pessoais (diários, cartas, autobiografias) produzidos na primeira pessoa e que permitem ao investigador aceder ao universo pessoal e privado dos indivíduos. Já na década de quarenta o psicólogo Gordon Allport defendia o recurso aos documentos pessoais como forma de apreender o que se passa na mente dos indivíduos (Allport, 1942). Mais recentemente são vários os autores que alargam o potencial da análise destes documentos, não os confinando meramente ao domínio pessoal e privado. De facto, a muitos documentos pessoais, como diários, cartas e autobiografias, pode ser atribuído valor analítico que constitua o ponto de partida para a compreensão da realidade social, ainda que sejam resultantes de uma produção subjetiva e estejam sujeitos a deformações de interpretação.

Entre os diferentes tipos de documentos pessoais a narrativa autobiográfica é dos mais utilizados em ciências sociais. A atratividade destes documentos assenta na possibilidade que confere ao investigador de acesso ao relato das experiências de vida na primeira de pessoa. Como refere Allport (1942: 77), o grande mérito de uma

autobiografia é o de permitir o acesso a uma dimensão da vida que está oculta da objetividade do cientista.

Na nossa análise centramos a atenção nas formas e convenções que sustentam a narração e a descrição das experiências vividas. A nossa fonte de informação é constituída pelo material autobiográfico incluído nos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem (PRA). O Portefólio não constitui um instrumento exclusivo dos processos de reconhecimento de competências, sendo um recurso de avaliação usado transversalmente na educação de adultos: “a avaliação por portefólio é uma modalidade muito prometedora, quando comparada com as formas convencionais de avaliação.” (Quintas; 2008: 87). No contexto formativo e educativo o Portefólio funciona como uma ferramenta de auxílio aos formandos na identificação de competências que adquiriram nos seus contextos de vida com o propósito de serem rentabilizadas no processo educativo e formativo. Neste sentido “o portefólio deve conter análises e reflexões sobre a natureza [das] aquisições e sobre o contexto em que as mesmas se evidenciaram. Neste sentido, não será exagero afirmar que o currículo, o processo de ensino e de aprendizagem e a avaliação se interceptam no portefólio” (idem: *ibidem*).

No entanto é no contexto do processo RVCC que o Portefólio assume uma particular centralidade. É através da construção do seu Portefólio Reflexivo de Aprendizagens que cada adulto evidencia as aprendizagens que foi efetuando ao longo da vida e as competências que delas decorreram: “ao contrário de um *dossier* que compila certificados e provas de aprendizagens feitas, o PRA enquadra-se num processo de “investigação/acção/formação. (...) Supõe o desenvolvimento de competências metacognitivas e metarreflexivas do adulto sobre o próprio conhecimento que devem, elas próprias, estar evidenciadas no portefólio.” (Abrantes, Aníbal, Paliotes, 2010). Nos últimos anos têm sido vários os autores que sustentam o processo de investigação com base no valor analítico dos PRA: i) compreendendo as lógicas de construção de saberes experienciais (Barroso, 2005); ii) identificando as experiências e identidades contemporâneas da classe trabalhadora (Abrantes, 2013), ou iii) analisando os processo de aquisição de competências de literacia em contextos informais (Aníbal, 2014).

O processo de recolha do material autobiográfico

O material autobiográfico, relativo a cem ex-candidatos que obtiveram a certificação de equivalência escolar entre 2006 e 2010, foi recolhido junto de quatro Centros Novas Oportunidades do distrito de Portalegre. No pedido de cedência do

material foi explicada a sua finalidade e foram dadas garantias de confidencialidade e de anonimato. Apesar de não ter existido a preocupação de constituir uma amostra estatisticamente representativa de autobiografias procurou-se, ainda assim, diversificar a amostra, ajustando-a, na medida do possível, ao perfil dos candidatos certificados nos quatro CNOs à data de setembro de 2010. Os quadros 11 e 12 permitem constatar que foi possível obter na amostra uma distribuição semelhante à verificada nos CNOs relativamente ao sexo do candidato e ao nível de certificação.

Quadro 11 – Caracterização dos adultos certificados nos quatros CNOs até setembro de 2010 por nível de certificação e sexo

	N.			%		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
B1	0	3	3	0	0,2	0,2
B2	73	136	209	5,2	9,7	14,9
B3	512	551	1063	36,6	39,4	75,9
Secundário	72	53	125	5,1	3,8	8,9
Total	657	743	1400	46,9	53,1	100,0

Quadro 12 – Caracterização dos adultos incluídos na amostra por nível de certificação e sexo

	N.			%		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
B2	6	10	16	6,0	10,0	16,0
B3	35	40	75	35,0	40,0	75,0
Secundário	5	4	9	5,0	4,0	9,0
Total	46	54	100	46,0	54,0	100,0

Procedimentos de análise e interpretação dos dados

O material autobiográfico recolhido foi compilado e trabalhado de modo a sujeitá-lo aos procedimentos de análise de conteúdo seguindo a lógica inerente à análise qualitativa (Guerra, 2006), com o propósito de interpretar e reconstruir o sentido da narrativa, “produzindo as categorias e proposições (hipóteses explicativas) indispensáveis ao entendimento dos fenómenos através de um processo indutivo” (Guerra, 2006: 32). Subjaz ao trabalho analítico a ideia de que os conteúdos narrativos indiciam conteúdos culturais latentes que são mediados pelas estruturas sociais e simbólicas que contextualizam a sua produção (Ruquoy, 1997: 89). Em última instância, a nossa análise foi conduzida com a intenção de proceder à “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção” (Bardin, 2009 [1977]: 40).

Em termos pragmáticos, começou-se por numerar cada autobiografia e retirar os elementos que permitissem a identificação do seu autor, salvaguardando, deste modo, o anonimato. De seguida, foram classificadas com base em variáveis de caracterização: nome fictício do candidato; idade; profissão atual e nível de certificação.

Posteriormente, realizámos uma primeira leitura de todo o material autobiográfico. Ainda que esta tenha sido uma leitura exploratória de cariz flutuante (Bardin, 2009 [1977]: 122), tivemos, simultaneamente, a preocupação de estruturar a leitura a partir das dimensões de análise definidas previamente, a saber: i) a prova escolar; ii) a prova do trabalho; iii) a prova da relação com os outros. Estas constituíram, aliás, grandes categorias temáticas que facilitaram a divisão inicial das componentes das autobiografias e a sua organização inicial. Concomitantemente, efetuou-se a estabilização de uma grelha de análise que resultou, não só do núcleo teórico central, de onde decorrem as interrogações de investigação, mas também de categorias e conceitos que emergiram da primeira leitura vertical do material recolhido.

Após o trabalho inicial de definição de categorias e estabilização da grelha de análise, procedeu-se à identificação, nas narrativas, de unidades de registo categorizáveis e comparáveis entre si. As unidades de registo identificadas foram, sobretudo, de natureza semântica (baseadas numa escolha resultante do sentido temático) e linguística (destacando-se, a este nível, as palavras-chave) (Ghiglione e Matalon, 2001: 191). Todo o *corpus* analítico foi classificado, na medida do possível, com base nos critérios enunciados por Bardin (2009 [1977]: 38), em particular, a exaustividade (abrangendo a totalidade do material recolhido), a exclusividade (evitando classificar um mesmo elemento do conteúdo em duas categorias diferentes) e a pertinência (procurando classificar os trechos em função dos objetivos da análise).

O material autobiográfico recolhido é extenso e marcado, numa primeira leitura, pela singularidade de cada relato de vida. Apenas após o trabalho de exploração e de leitura atenta se revelaram os traços comuns dos modos como os candidatos se apresentam na narrativa. O surgimento destes pontos comuns em narrativas autobiográficas distintas e que surgem com recorrência na análise constituem as marcas de saturação empírica que, segundo Bertaux (1997), constitui uma base sólida à generalização das conclusões.

Apesar do fascínio que este material desperta relativamente ao seu potencial analítico devem, as apropriações que dele decorrem devem fazer-se com algumas reservas. Deste modo, consideramos pertinente uma interpelação sobre as condições de

produção da narrativa no processo RVCC. Assim, a análise do material autobiográfico foi complementada com a análise do discurso de quatro profissionais RVCC entrevistados com o intuito de conhecer as condições de produção da narrativa no processo RVCC (capítulo 5). Ainda que a auscultação dos profissionais seja motivada pela necessidade de conhecer as potencialidades e limites da narrativa autobiográfica enquanto fonte de análise sociológica, ela desvenda, igualmente, processos de apresentação autobiográfica de si testemunhados por intervenientes-chave do processo. A inclusão, na investigação, desta duplicidade de fontes de informação permite, até certo ponto, proceder à triangulação de dados e à definição de uma imagem mais completa e holística do fenómeno em estudo.

Parte II

Capítulo V

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA NO PROCESSO RVCC

Ainda que, como referimos anteriormente, se reconheça valor analítico à narrativa autobiográfica contida nos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem, parece-nos prudente ter em conta as especificidades inerentes à sua produção. Apenas através do questionamento das condições de fiabilidade desta fonte de informação se podem determinar os limites do seu valor heurístico e o seu valor para a análise sociológica. Desta forma, foram realizadas quatro entrevistas a profissionais de reconhecimento validação e certificação de conhecimentos que desenvolvem a sua atividade profissional nos CNOs onde foram recolhidas as narrativas autobiográficas. Procurou-se obter informação sobre as condições de construção da narrativa através de entrevistas semi-estruturadas na sua preparação e semi-diretivas na sua aplicação. Não se procurou, com as entrevistas, uma contraprova da legitimidade do processo RVCC enquanto oferta educativa. Tentou-se, antes, lançar luz sobre os bastidores do processo pedagógico que sustenta este modelo de certificação escolar.

O guião da entrevista²⁵ foi elaborado com o objetivo de aceder às vivências e significações relativas ao trabalho do Profissional RVCC. A sua organização fez-se em torno de quatro temáticas gerais: i) os procedimentos formais tidos na condução do processo RVCC, desde o acolhimento à certificação e/ou encaminhamento; ii) a forma como é operacionalizado o acompanhamento dos candidatos à certificação, com particular ênfase na fase de construção do PRA; iii) a reação dos candidatos e as respostas da equipa técnica durante o trabalho de validação de competências e iv) a identificação de posturas e estratégias de apresentação de si por parte dos candidatos.

²⁵ Cf. anexo 1

Os entrevistados foram selecionados de modo a incluir os quatro Centros Novas Oportunidades onde foi recolhido o material autobiográfico, seguindo como critério de escolha a antiguidade no desempenho de funções no CNO. Todas as entrevistas decorreram nas instalações de cada Centro em data e hora definida em função da disponibilidade dos entrevistados. Ainda que o guião da entrevista tenha assumido um carácter formal e rígido relativamente aos objetivos que orientaram a entrevista, adotámos, no decorrer do processo de recolha de dados, uma atitude mais aberta e flexível. Procurou-se, na medida do possível, estimular a criação de um clima propício à partilha de atitudes relativamente à experiência de trabalho dos profissionais RVCC.

Todos os entrevistados detinham uma experiência no processo suficientemente vasta para ter uma visão privilegiada sobre as condições de produção da narrativa autobiográfica, os processos de trabalho e as relações entre os diferentes intervenientes. A entrevistada 1, de 35 anos, licenciada em línguas e literaturas modernas, exercia, à data da entrevista, a função de profissional RVCC há quatro anos. Anteriormente, havia sido formadora no processo RVCC no mesmo CNO. O entrevistado 2, de 34 anos, licenciado em ensino da matemática, exercia as funções de profissional RVCC há cinco anos. Anteriormente, tinha tido experiência de formador RVCC num Centro RVCC. O entrevistado 3, de 39 anos, licenciado em geografia, exercia a função no CNO há cinco anos. A entrevistada 4, de 28 anos, licenciada em psicologia, exercia essa função há quatro anos.

A narrativa autobiográfica enquanto produto do “trabalho sobre o outro”

No discurso dos profissionais de RVCC entrevistados é bem patente que a construção do portefólio resulta de um trabalho de proximidade entre o candidato e o conjunto de profissionais envolvidos no processo. Como refere Cavaco, o profissional RVCC estabelece uma relação de ajuda personalizada que “permite orientar o adulto no bom sentido, motivá-lo, aumentar a sua implicação, promover o autorreconhecimento e a autoestima” (Cavaco, 2007: 28). Esta função de acompanhamento do candidato ao longo do processo e de orientação do percurso narrativo surge com recorrência no discurso dos entrevistados:

Entrevistada 1: No final de quinze dias [após o início do processo] vamos ver como é que está a autobiografia, se já têm alguma coisa produzida, se não têm, quais são as dificuldades e vamos fazendo sessões, mais ou menos, de quinze em quinze dias até terem a autobiografia construída, claro que sempre com o nosso apoio, não é? Damos uma margem de quinze dias mas pode ser uma semana, dependendo da disponibilidade do adulto e daquilo que ele nos trouxe. Depois, a partir daí, quando têm a autobiografia completamente... que nós vejamos que estão já no bom caminho e que têm já demonstrado alguns indícios passamos a pasta aos formadores e começam a trabalhar individualmente com cada um deles. No início, quando começámos a trabalhar, os três liam a autobiografia, os três davam sugestões ao adulto, mas depois começámos a ver que o adulto perdia-se completamente, porque era muito trabalho, era muito volume de trabalho e então agora trabalha com um formador de cada vez. Quando está pronta uma área passam para a área seguinte, quanto tiver os pré-requisitos mínimos, e assim até terminar. Nós, profissionais, vamos fazendo essa ligação entre o formador e o adulto e depois no final entramos novamente, vamos construir o portefólio organizar tudo, ter tudo certinho... vemos o currículo... e tudo o resto... as reflexões finais.

A construção desta narrativa biográfica parece constituir, desta forma, um exemplo de uma forma particular de socialização que se inscreve no “programa institucional” caracterizado por Dubet (2006). O trabalho desenvolvido pelos profissionais é uma forma específica de trabalho sobre os outros: um processo social que transforma valores e princípios em ação e em subjetividade por meio de um trabalho profissional específico e organizado (Dubet 2006: 32). Este trabalho sobre o outro é legitimado, não apenas pelo trabalho técnico realizado junto do candidato, mas também pela adesão a valores e princípios que associam essa atividade à ideia de vocação:

Entrevistada 4: Eu acho que as pessoas têm de ser agarradas logo desde o início, não as podemos deixar abandonadas, não lhe podemos dizer assim: olhe tem aqui, a história de vida é para apresentar no dia tal...se estiver feito... se não estiver feito, olhe, paciência... não, não pode ser assim. E nós temos um trabalho constante, mesmo ao nível pessoal, estamos sempre a lembrá-los... e também, como temos o cronograma já organizado para isso, as profissionais têm sessões no meio da formação complementar, que é também para irem acompanhando a história de vida da pessoa e ajudarmos no que é necessário... as pessoas têm que ser orientadas senão elas iam achar que aquela primeira versão era o suficiente... nós depois se não revíssemos, se não colocássemos questões... eu penso que não iriam lá.

No discurso dos técnicos entrevistados existe uma grande ambiguidade relativamente à forma como perspetivam os candidatos. São, paradoxalmente, descritos como indivíduos com dificuldades e carentes de capacidade de autonomia na concretização do processo e, simultaneamente, como indivíduos repletos de

competências e potencialidades. São, na aceção de Dubet (2006), indivíduos que é necessário socializar e revelar-se a si mesmos.

Entrevistada 4: muitos vêm preocupados porque, lá está, já deixaram a escola há 30 anos atrás, não têm hábitos de leitura muitas das vezes, nem de escrita... ou então pensam que não têm mas... acabam por se desvalorizar um bocadinho, acham que não têm nada para dizer e que nunca fizeram nada e agora é que vão voltar à escola... normalmente é esse o problema deles.

O trabalho dos profissionais sobre o adulto incide sobre a produção da narrativa autobiográfica. Todos os entrevistados referiram a orientação do adulto através da identificação de lacunas e de aspetos a desenvolver no texto. São, sobretudo, deste tipo as solicitações endereçadas aos candidatos, procurando que estes aprofundem a narrativa através do desenvolvimento de determinados aspetos tidos por pertinentes:

Entrevistado 2: Estas últimas autobiografias que eu tenho recebido trabalham muito bem a parte profissional em termos de equipamentos, em termos de higiene e segurança, em termos de formação, em termos da utilização dos equipamentos... mas esquecem-se um pouco da parte pessoal e da parte social... nas últimas autobiografias que eu tenho recebido noto, exatamente, essa lacuna, mas depois convoco-os e chamo-os à atenção para essa questão e fico a aguardar.

Encontramos, também, referências, ainda que em menor número, a situações em que a orientação do profissional parte do estabelecimento de critérios de pertinência dos episódios narrados, geralmente associados aos objetivos do processo RVCC, em particular a descrição de aprendizagens e de competências:

Entrevistada 1: Há adultos que entendem logo muito bem depois das descodificações e que conseguem depois desenvolver já alguns temas... desenvolver, ou pelo menos ter alguns indícios. Há outros que não. Contam... sei lá... às vezes há histórias que são enormes mas que não contam nada daquilo que é importante, contam as brincadeiras que tinham em criança, contam este amigo e o outro amigo, quer dizer... coisas que não têm importância é o que eles contam e que escrevem. Mas agora com as descodificações tem sido uma boa ajuda e nós também fazemos aquelas sessões em que damos logo sugestões... portanto o profissional quando lê a primeira versão vai logo dando sugestões ao adulto... para ele desenvolver, não é? Às vezes dizem-nos: “andei na escola até aos sete anos”. Sim, mas então competências, o que é que aprendeu na escola? Não é?... damos logo indicações. Depois, na parte profissional... “trabalho com uma máquina de coser”... então, mas como é que a máquina funciona? E nós vamos logo dando essas indicações. E aí depois conseguem desenvolver. Claro que há uns que desenvolvem melhor que outros.

O acompanhamento da produção da narrativa biográfica pode, em alguns casos, condicionar o discurso de apresentação do candidato. Este condicionamento não ocorre através de indicações sobre a forma como se deve apresentar, mas antes, de elementos a ocultar da narrativa. No discurso dos entrevistados ele surge associado à difícil gestão entre o relato da experiência de vida e a salvaguarda da privacidade do candidato. Nestes casos, o profissional assume a defesa do interesse do candidato, estabelecendo os limites do que pode ser narrado. Estas intromissões na apresentação de si são, no entanto, bastante variáveis, entre meras sugestões (caso do entrevistada 1) e a indicação clara de elementos a retirar da narrativa (entrevistada 4):

Entrevistada 4: Uma senhora fez a história de vida, a primeira versão de história de vida dela era mesmo grande, já tinha doze páginas na primeira versão, mas eu só aproveitei para aí uma página porque ela fez na história de vida, por exemplo, um relato pessoal... mas tudo tão exato, o dia, a hora o ano... tudo, tudo... mas depois era tudo muito pessoal... e eu: “vou ter de lhe perder desculpa”... mas achava que não devia expor a vida dela daquela forma... eram coisas tipo como ela tinha sido mal tratada pelos sogros e pelo marido, como é que tinha tido a vida dela, tinha vivido num caixote com os filhos durante uns meses... achei que devia ficar para ela. Ela sentia-se bem em descrever aquilo, mas não era o ideal para o processo.

Entrevistada 1: Há pessoas que contam tudo, contam tudo até demais, que nós dizemos não é preciso... não, não é preciso, mas há pessoas que... a nível pessoal, sei lá... ou namoros, ou divórcios, ou situações lá em casa... nós, por favor, nós não queremos saber disso para nada... por exemplo, há uma questão, quando nós pedimos para elaborarem o orçamento familiar... não é? Nós estamos sempre a alertar: não é preciso ser números reais, ninguém quer saber quanto é que auferem ao fim do mês.

Os excertos anteriores dão conta da dimensão ética do trabalho dos profissionais RVCC e dos formadores. Os limites éticos da exposição pública e o direito à privacidade constituem elementos a ter em consideração no acompanhamento dos candidatos. A configuração da dimensão pessoal, que constitui, inevitavelmente, um elemento a ser explorado na narrativa autobiográfica, depende da capacidade de balancear a exposição e a reserva do candidato. A descodificação da dimensão pessoal em excesso eleva o risco da exposição despudorada do candidato, no entanto, a descodificação desta dimensão por defeito pode redundar numa falta de elementos para a certificação. Em todo o caso, o acompanhamento é permanente e singularizado. Trata-se de um trabalho que envolve uma componente formal, de apresentação dos objetivos e conteúdos que fazem parte dos *Referenciais de Competências-Chave*, e uma

componente informal, que consiste na descodificação das intenções não explicitadas do processo. Podemos pois, equacionar a existência de um “ofício de candidato à certificação”, numa analogia ao conceito de “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995), que contempla a prescrição e proscrição de comportamentos em contexto escolar. No entanto, ao contrário do “ofício de aluno”, que implica a descodificação, pelo aluno, do currículo oculto, o “ofício de candidato à certificação” envolve um trabalho de parceria, entre candidato e técnico, na descodificação das prescrições e proscrições da apresentação de si na narrativa autobiográfica. Como constatamos pelo relato dos técnicos, a descodificação errada do “ofício de candidato à certificação” por parte dos candidatos é alvo de críticas sobre a pertinência dos episódios descritos na autobiografia, fruto das zonas de ambiguidade relativamente aos limites da apresentação de si.

Em todas as entrevistas encontramos referências a documentos produzidos internamente com o propósito de orientar inicialmente os candidatos na produção da autobiografia:

Entrevistado 2: Temos documentos que entregamos para eles perceberem, por exemplo, que devem trabalhar as questões pessoais, as questões profissionais, o que é que devem trabalhar nas questões profissionais, as questões sociais, que também são importantes no processo, no fundo fazemos uma abordagem superficial, dando exemplos... não é?... de situações de vida para que eles percebam com o que é que se devem preocupar na produção da autobiografia.

O relato dos profissionais relativos à forma como acompanham o adulto na construção da narrativa autobiográfica, bem como a existência de documentos elaborados pelos diferentes Centros Novas Oportunidades que orientam os candidatos na produção da história de vida constituem indícios da existência de um guião oculto sugerido aos candidatos.

As palavras dos entrevistados parecem indiciar uma aproximação do processo RVCC a um processo de escolarização dos saberes experienciais, embora operacionalizado de forma diferente, assente numa didática e num trabalho pedagógico mais fluído. Ainda assim, a tentação da escolarização é perceptível na elaboração de guias e manuais (exercícios plenos da forma escolar) que orientam os candidatos. Trata-se de uma transposição, ainda que parcial, da didática do modelo escolar tradicional para o processo RVCC, observável num esforço de tradução do conhecimento científico em conhecimento ensinável.

O conteúdo do guião oculto: entre a liberdade narrativa e a orientação pelos *Referenciais de Competências-Chave*

O guião sugerido ao candidato é orientado para a descrição de experiências de vida que evidenciem o domínio de determinadas competências e que permitam, posteriormente, a sua validação por parte dos formadores. Desta forma, a narrativa autobiográfica é conduzida para os temas contidos nos *Referenciais de Competências-Chave* que orientam o processo de RVCC:

Entrevistado 2: A dúvida [colocada pelos candidatos] é: “onde é que eu vou encaixar um determinado tema”. Essa é que é a maior dúvida. [...] a primeira abordagem que nós fazemos dos Referenciais é apenas uma abordagem um pouco visual dos núcleos geradores, que eu costumo tratar por grandes temas que depois se subdividem naqueles quatro subtemas e que têm de trabalhar pelo menos dois, em cada conjunto de quatro têm de trabalhar pelo menos dois. [...] Ultimamente têm vindo já autobiografias com referências a alguns dos temas que aparecem no Referencial. [...] Eu, quando faço a primeira análise da primeira versão da autobiografia, começo logo por identificar os aspetos mais importantes e que mais nos interessa e depois verifico se estão bem desenvolvidos ou não. Caso não estejam bem desenvolvidos coloco sempre sugestões dando sempre indicações para o desenvolvimento dos temas do Referencial. [...] À medida que nós vamos dando sugestões vamos orientado para os Referenciais, não é? E o desenvolvimento que o adulto traz é sempre dirigido no sentido de trabalhar os temas que aparecem nos Referenciais.

Os testemunhos do entrevistado 3 e da entrevistada 4 revelam a existência de temas incontornáveis na narrativa que, mesmo que não surjam no relato inicial do candidato, são incluídos através das solicitações dos formadores. Há um trabalho de moldagem da narrativa autobiográfica aos *Referenciais de Competência-Chave*:

Entrevistado 3: Os formadores fazem questão que haja pontos que são fulcrais para eles, e cada vez que a equipa muda, cada cabeça sua sentença. Todos os anos tivemos, a maioria das vezes, formadores diferentes nas diferentes áreas. O caso da leitura vem sempre à baila [...] fazer cálculos de área e perímetros isso vem sempre... cálculo de distâncias... uma coisa que se pede sempre é as receitas.

Entrevistada 4: A história de vida, depois de ter aquilo que nós achamos que é o mínimo essencial, é passada por todos os formadores das quatro áreas, no caso do básico, e do secundário... eu estou a falar um bocadinho mais do básico porque é a experiência que tenho mais, pronto... mas sei que no secundário os formadores estão mais atentos à história de vida, vão sempre colocando questões, no básico isso acontece uma ou duas vezes durante o processo. A história chega a um ponto que nós achamos que é o mínimo que é essencial e depois é lida por cada um dos formadores que coloca as suas questões relativamente ao referencial da sua área, pronto... e a partir daí os formandos respondem a essas questões, é corrigido e fica na história de vida. Há algumas que já sabemos que eles vão perguntar e normalmente nós, quando estamos com

eles em alguma sessão individual, perguntamos logo, e quando o formador vai ler, às vezes, já tem a informação.

Entrevistador: E quais são essas questões?

Normalmente são na área da Cidadania: o associativismo, a reciclagem; na área das TIC é se utiliza computador, para quê; na Matemática tem mais a ver com onde é que utilizam a Matemática no dia-a-dia, às vezes dá para pôr nas várias profissões que tenham; no Português é se costumam preencher formulários, há profissões em que têm de fazer relatórios, e também uma descrição, os professores pedem sempre para eles fazerem uma descrição psicológica e física dos pais, ou da casa onde moravam... pronto algumas competências que os formadores querem ver na história e que a gente sabe que vão pedir.

As intromissões no trabalho narrativo do candidato favorecem um embelezamento positivo do candidato à justa medida dos requisitos e pressupostos do processo RVCC. Descortinamos, neste âmbito, uma homologia entre o processo RVCC e a “forma escolar moderna” (Vincent, 1994) como modo de socialização resultante da relação entre professor e aluno. À semelhança da escola, que “colabora activamente no processo de individuação que caracteriza a modernidade, ao investir o aluno, cada aluno, na produção de si” (Vieira, 2006: 296), o sistema RVCC incorpora um processo da mesma natureza. A relação pedagógica entre candidato e técnico é, no entanto, distinta da que encontramos no modelo escolar, sendo reinventada e assumindo uma natureza mais individualizada e personalizada ao sustentar-se na clarificação do que dizer na narrativa autobiográfica. As solicitações endereçadas pelos técnicos aos candidatos estabelecem um fio condutor da narrativa que interfere na liberdade do narrador na exposição da sua experiência de vida e das competências que foi adquirindo. Vejamos, a título meramente ilustrativo, a forma como os temas dos *Referenciais de Competências-Chave* se inscrevem na narrativa autobiográfica, tomando como exemplo a questão do ambiente e da sustentabilidade.

No *Referencial de Competências-Chave* de nível básico encontram-se duas referências ao tema do ambiente:

- No núcleo gerador “Cidadania e Empregabilidade” relacionada com a unidade de competências “competências de relacionamento interpessoal”. Para o nível B1 o candidato deverá evidenciar “conhecer os principais problemas ambientais”; para o nível B2 deverá “assumir responsabilidade pessoal e social na preservação do ambiente” e para o nível B3 deverá mostrar “capacidade de ensinar os outros”.
- No núcleo gerador “Matemática para a vida” surgem também alusões à questão da reciclagem. Neste caso, a capacidade de “separar materiais de desperdício

para serem reciclados e colocá-los nos contentores adequados” é referida como um exemplo de atividades contextualizadas nos temas de vida que evidenciam competências, de nível B1, para “interpretar informação e compreender métodos para a processar”.

No *Referencial de Competências-Chave* de nível secundário esta temática é centralizada num núcleo gerador designado por “ambiente e sustentabilidade” sobre o qual os candidatos deverão evidenciar competências nas áreas de Competência-Chave “Cultura, Língua e Comunicação” e “Sociedade, Tecnologia e Ciência”:

- Em “Cultura, Língua e Comunicação” o candidato deverá evidenciar capacidade para “intervir em questões relacionadas com ambiente e sustentabilidade, descodificando símbolos, produzindo indicações claras a favor de práticas de defesa dos recursos naturais e argumentando em debate, tendo em conta o papel dos *mass media* na opinião pública”. Desta forma, o candidato deverá demonstrar, pelo menos duas, de quatro das competências enumeradas no *Referencial*: 1) Regular consumos energéticos aplicando conhecimentos técnicos e competências interpretativas; 2) Agir de acordo com a perceção das implicações de processos de reciclagem em contexto profissional, reconhecendo a mais-valia da sua utilização, recorrendo à comunicação de mensagens eficazes; 3) Agir perante os recursos naturais reconhecendo a importância da sua salvaguarda e participando em atividades visando a sua proteção; 4) Agir de acordo com a compreensão dos diversos impactos das alterações climáticas nas atividades humanas.
- Na área de competências-chave “Sociedade, Tecnologia e Ciência” pretende-se que os candidatos detenham competências para “identificar e intervir em situações de tensão entre o ambiente e a sustentabilidade, fundamentando posições relativas a segurança, preservação e exploração de recursos, melhoria da qualidade ambiental e influência no futuro do planeta”. Para obter a certificação, o candidato deve revelar, pelo menos, duas de quatro competências: 1) Promover a preservação e melhoria da qualidade ambiental através de práticas quotidianas que envolvam preocupações com o consumo e a eficiência energética; 2) Incluir processos de valorização e tratamento de resíduos nas medidas de segurança e preservação ambiental; 3) Diagnosticar as tensões institucionais entre o desenvolvimento e a sustentabilidade face à exploração e

gestão de recursos naturais; 4) Mobilizar conhecimentos sobre a evolução do clima ao longo do tempo e a sua influência nas dinâmicas populacionais, sociais e regionais.

Nos cem relatos autobiográficos analisados identificámos 66 descrições de episódios relacionados com questões ambientais relatando práticas de preservação do ambiente e preocupações com a proteção ambiental. Os dois excertos seguintes exemplificam a forma como os candidatos articulam o seu relato com a exploração dos temas ambientais incluídos nos *Referenciais* de nível básico e secundário:

Outra forma de participar em prol da comunidade é através da preservação do meio ambiente. Por isso em casa faço a separação do lixo doméstico, considero que cabe a cada um de nós olhar pela nossa saúde e pela saúde dos outros, é importante mantermos o ambiente limpo, e ao fazer a separação dos lixos estamos a ajudar na saúde pública, para que assim possamos viver num meio com condições. Ao separar o vidro, o cartão, o metal e as pilhas e sendo colocados no seu respectivo local, já estou a ajudar no ambiente e na saúde pública. Para além disto, ajudo o ambiente quando me desloco, em distâncias não muito consideráveis, a pé ou de bicicleta e não de carro, entrego os medicamentos fora de prazo nas farmácias, optei por usar pilhas recarregáveis e não descartáveis. Eu podia ajudar mais o ambiente se poupasse mais na água que estrago sem necessidade, a desligar as luzes quando não é necessário estar acesas, desligar sempre a tv no botão e não deixar em stand-by e se não deitasse os cigarros para o chão. Os problemas ambientais no nosso planeta são cada vez mais difíceis de controlar, as grandes indústrias que deitam fumos para o ar, as lixeiras a céu aberto, as emissões de gases e os esgotos são alguns dos problemas que cada vez mais nos afectam no dia-a-dia, pelo que cada pessoa é responsável por si e pelo seu bom senso em tentar mudar a sua atitude, pois se não for assim, continuaremos a poluir e o nosso planeta a degradar-se a pouco e pouco. (Lourenço, 23 anos, nível B3)

Depois dessa primeira experiência, que durou seis meses, rumei para Lisboa onde continuei a trabalhar num bar cujo nome era [...] ao que se seguiu o [...]. Enquanto Barman tinha o cuidado de fazer a separação dos lixos, nomeadamente, separar os plásticos dos vidros, para além do lixo comum. Reciclar é mais do que uma atitude de cidadania e um bom hábito, significa que estamos a proteger o ambiente e a pensar num futuro com qualidade. Valorizar, reciclar e reutilizar os materiais é também uma atitude responsável, utilizando um ciclo de renovação e aproveitamento que protege e preserva o Ambiente. (Bruno, 29 anos, nível B2)

Sou um acérrimo defensor da preservação da identidade patrimonial de uma zona. Creio, na minha maneira de ver, serem aberrantes os atentados que, por vezes, se nos deparam à vista, provenientes na maior parte dos casos de outras vivências, mesmo noutros países, e que tentam inserir no contexto paisagístico formas totalmente desfasadas de contexto. Creio, pois, ser uma mais-valia em termos turísticos a preservação de todo um conjunto de atitudes que incentivem a melhorar a imagem que todos temos da nossa “terra”. No nosso meio eram, não há muito tempo, cometidas as maiores atrocidades ambientais visto não

haver um controlo efectivo do que se passava. Hoje creio que com nova legislação e melhores e maiores meios de fiscalização esse problema já não se coloca. A minha zona era na minha mocidade muito arborizada, predominantemente de azinho. Após o 25 de Abril de 1974 deu-se um dos piores impactos ambientais com o abate indiscriminado do montado de azinho, por vezes, sem o menor aproveitamento. Hoje, estamos a ter repercussões desse abate não só pelas alterações micro climáticas que sentimos mas também pela erosão que os nossos solos estão a sofrer. É, pois, benéfico o controlo pelas entidades que para esse fim estão vocacionadas no respeitante às normas não só protegendo o ambiente, mas também toda uma riqueza patrimonial que nos é dada a usufruir. (Damião, 52 anos, nível Secundário)

Os exemplos anteriores parecem evidenciar formas de aproximação e moldagem da narrativa autobiográfica, em particular de modos específicos de embelezamento de si em função do cumprimento dos pressupostos do processo. O estabelecimento de temas no guião oculto da narrativa autobiográfica, e as sugestões sucessivas de “aperfeiçoamento” da narrativa à luz dos objetivos do processo RVCC podem, em alguns casos, significar um afastamento dos quadros de referência genuínos do candidato. A narrativa autobiográfica parece, assim, ser o produto de uma articulação entre a liberdade narrativa e o condicionamento da orientação do guião oculto. Deste modo, algumas das experiências de vida relatadas podem não assumir particular relevo para o candidato, mas tornar-se significativas apenas em função dos fins a que se destina o relato. Ou seja, a relevância dos episódios autobiográficos, a importância conferida a determinadas experiências de vida em detrimento de outras, resultam de uma escolha pessoal e de um condicionamento derivado da natureza do processo RVCC.

No discurso dos técnicos entrevistados subentende-se a idealização de uma “boa narrativa” que, a maioria das vezes, não parece coincidir com a versão inicial da autobiografia apresentada pelos candidatos. As primeiras versões constituem um “trabalho para si” (Sembel, 2003) movido pelo interesse e gosto pessoal, não instrumentalizado, da narração de si e, muitas vezes, vazio da substância que se pretende para o processo de reconhecimento de competências. O sucesso do candidato decorre de um aprimoramento da narrativa através de apelos sucessivos de aproximação do discurso à forma escolar representada pelos *Referenciais de Competências-Chave*. A versão final integrará os elementos que escapem ao olhar crítico e subsistam aos critérios de pertinência dos técnicos e aos elementos de um “trabalho para a instituição” (Sembel, 2003) orientado pelas normas e orientações prescritas pelo acompanhamento dos técnicos.

A forma do guião oculto: entre a genuinidade do texto e a intrusão das correções

Os *Referenciais de Competência-Chave* assentam numa complexa conceção de literacia que inclui, não só competências de leitura, escrita e cálculo, mas também a capacidade de acesso ao conhecimento e à informação enquanto fatores estruturantes da vida em sociedade. Esta conceção abrangente de literacia está próxima da definição de Ávila (2005: 76): “a literacia *faz parte*, de forma longamente sedimentada e profundamente estruturadora, de um universo sociocultural em que, cada vez mais, todos estamos atualmente inseridos, mesmo os que têm capacidades muito reduzidas de ler e escrever”. No processo RVCC, como vimos anteriormente, a demonstração do domínio das diferentes competências, por parte do candidato, faz-se por via da descrição narrativa. Assim, o domínio de competências de escrita é fundamental para a narração da experiência de vida, sem o qual o candidato se vê impossibilitado de produzir dados que suportem o reconhecimento de competências. Como é referido no *Referencial de Competências-Chave* de nível secundário o reconhecimento de competências faz-se “através de abordagens de natureza interpretativa que envolvam uma recolha de dados qualitativos (por exemplo, através da observação, construção e análise de narrativas autobiográficas, elaboração de portefólios reflexivos, etc.)” (Gomes *et al.*, 2006a: 17).

É na escrita, e na reflexividade que lhe está subjacente, que se deposita a esperança do potencial analítico da narrativa autobiográfica produzida no âmbito do processo RVCC, possibilitando o acesso aos processos de reflexividade do candidato. Como vimos anteriormente, a narrativa resulta de um trabalho técnico sobre o outro que insinua um guião oculto ao candidato. No entanto, como podemos constatar através do testemunho dos profissionais entrevistados, o trabalho dos técnicos com os candidatos não se esgota na determinação do que narrar e estende-se à determinação do modo de narrar, nomeadamente através da correção do texto:

Entrevistado 2: [A revisão do texto] começa sempre pelo profissional, aquilo que eu faço sempre é já no sentido de começar a organizar texto, parágrafos, o português... cada vez que vai passando por um formador há sempre retoques... que são dados. O maior trabalho que é feito, portanto, em relação ao texto é sempre pelo formador de CLC [Cultura, Língua e Comunicação] no nosso entender, é o que tem mais capacidade para as correções mais corretas.

As revisões e correções sistemáticas da autobiografia durante o processo de construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens aproximam os estilos de escrita,

ao nível semântico e gramatical, às estruturas linguísticas próprias do contexto escolar. O relato dos entrevistados torna claro que o processo RVCC constitui um contexto de produção e de uso de escrita com uma configuração tipicamente escolar. Deste modo, a construção da narrativa procura obedecer às regras do universo escolar, com as normas que lhe são próprias e que impõem um padrão linguístico e um modelo de linguagem estruturado e aceite como o correto. Torna-se, assim, evidente a preocupação em eliminar do texto elementos não conformes com as regras gramaticais:

Entrevistada 1: O texto é revisto várias vezes, várias vezes, muitas até. Chegamos às vezes ao ponto de faltar... por que nós é uma vírgula, mudamos, tiramos. Fazemos parágrafos, depois são parágrafos longos, e não vem nada corrigido. Quando é mesmo assim para o final dizemos: Já corrigimos isto não sei quantas vezes. E não vem corrigido, e acabamos nós por fazer esses pequenos acertos para ir minimamente cuidado.

Esse trabalho sobre linguagem no sentido da imposição de uma determinada forma textual faz-se à custa da eliminação de modos de expressão narrativa originais dos candidatos. O modo de expressão da reflexividade individual constante na narrativa autobiográfica terá, assim, deformações impostas pela forma narrativa escolar, ou seja, os modos de produção da narrativa autobiográfica poderão não coincidir integralmente com os modos de expressão usuais, e até singulares dos candidatos. A linguagem do candidato é deformada pela necessidade de incorporar regras ortográficas, gramaticais e estilísticas próprias dos modos de uso da linguagem típicos da escola. A reflexividade sobre as aprendizagens não é elaborada sem condições através de um qualquer tipo de prática ou de exercício. Ela obedece a exercícios escolares que, como refere Lahire (2002: 112), “se apoiam num sistema de inscrição-objectivação da linguagem (a escrita alfabética) e sobre corpos de saberes escriturais acumulados (gramaticais, ortográficos, estilísticos, alfabético-fonéticos...) que constituem como que olhares reflexivos especializados e relativamente autónomos”.

A construção do portefólio constitui um palco onde se articula o domínio prático da linguagem nos múltiplos usos comuns de linguagem por parte do candidato e o tipo de domínio simbólico que a escola propõe, estruturada pelas regras gramaticais e pela ortografia. Nesta articulação, parece ganhar vantagem o domínio mais estruturado da linguagem, pois a narrativa é produzida para uma audiência escolar de cuja aprovação depende o sucesso do narrador. Os erros e as incoerências de discurso, enquanto

manifestações de insucesso escolar são, na medida do possível, retirados da narrativa, ficando omissas dos portefólios reflexivos de aprendizagem.

Esta intrusão no quadro reflexivo do candidato não constitui um efeito da natureza particular deste programa educativo, ela depende, antes, do profissional e dos formadores que acompanham o candidato. A comprová-lo temos múltiplos exemplos encontrados nos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem em que a forma discursiva se encontra mais próxima da oralidade e da escrita espontânea. O relato de Adelaide, sobre a revolta que sente por ter sido levada a abandonar a escola devido a ter engravidado aos quinze anos, constitui um exemplo, entre muitos outros, de modos coloquiais de utilização da escrita contrastante com o tom formal que o universo escolar procura imprimir na expressão escrita:

O mais engraçado é que não tem graça nenhuma, é que hoje, presentemente, fazem tudo para evitar o abandono escolar. Isto é positivo, muito positivo, mas em termos comparativos a alguns anos atrás, hoje em dia, os miúdos fazem tudo quanto lhes apetece na escola, a formação é pouca e nada faz mal. Ao escrever assim revelo um pouco da revolta que ficou. Se arrependimento matasse... estaria morta... Agregado ao facto de não terminar o 9º ano, estava grávida, o pai do meu filho era francês, (filho de pais portugueses), e por não ter o visto de residência para se manter em Portugal, resolvi então segui-lo para França. Precisamente para Le Chesnay bem perto de Versailles, em Março de 1997. Uma viagem que nem avaliei, tamanha inconsciência minha, mas a idade assim o permitia. Nessa idade tudo são rosas, desconhecemos os espinhos e achamos que tudo é um conto de fadas. (Adelaide, 30 anos, nível B3)

A narrativa autobiográfica presente nos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem deambula entre formas linguísticas genuínas do candidato, de carácter mais “espontâneo” e “ordinário”, usando a terminologia Lahire (2002: 108), e formas linguísticas estruturadas e de carácter formal, que resultam da intrusão dos interlocutores escolares no processo narrativo através da correção do texto.

As fugas e derivações do guião oculto

Como vimos, são vários os exemplos de condicionamento da narrativa autobiográfica suscitados pela especificidade das condições de produção textual. A liberdade do narrador é condicionada pelo objetivo da certificação de competências e pelas sugestões dos profissionais que o acompanham e que orientam a narrativa. Os constrangimentos impostos pelo guião oculto são, no entanto, limitados. A dimensão

autobiográfica da narrativa implica que o narrador escreva sobre si, dando sentido às suas experiências de vida e, nesse percurso narrativo, constrói uma representação de si que, muitas das vezes, escapa ao propósito do processo de reconhecimento de competências.

A reflexividade do processo de escrita faz emergir a subjetividade na narrativa autobiográfica, as ruturas e descontinuidades, as contingências, o fortuito e mesmo o banal surgem como aspetos determinantes da experiência individual. É na narração destes episódios que parece existir um particular investimento por parte dos candidatos, na medida em que o relato é aí mais pormenorizado e detalhado. Em alguns casos, o relato desempenha uma função de catarse de conflitos internos e nele se assume a falta de controlo sobre o desenrolar dos acontecimentos; noutros evocam sentimentos de pertença e envolvimento na superação de dificuldades.

Assim, encontramos na narrativa autobiográfica relatos de arrependimentos e questões mal resolvidas que resultam numa profunda insatisfação consigo mesmo. A sua importância deriva da forma como ecoam na imagem que o candidato tem de si próprio e da gravidade da situação que desencadeou o arrependimento:

O primeiro culpado da morte do meu pai foi ele, mas hoje penso que depois do que fez, talvez pudesse ter sido salvo. Na véspera da sua morte estava no hospital com a minha mãe, junto à sua cama na visita da tarde, quando se aproximou um médico, que lendo a informação que estava dentro de um saco pendurado no ferro da própria cama, disse “do veneno já não morre, tem princípio de pneumonia, mas vai conseguir, tem é que continuar ligado à máquina”. O meu irmão foi à visita da noite, e veio dizendo que já não estava com respiração assistida, o que eu não gostei muito de ouvir, mas há que confiar nos médicos. Dez horas da manhã seguinte, o que eu já não esperava, a notícia da sua morte. A dúvida assaltou-me, será que o deixaram morrer por a dita máquina fazer falta a alguém mais novo, e que não queria morrer. Nunca saberei a resposta, também não fiz nada para saber. Quando no tribunal me perguntaram se tinha alguma dúvida sobre a sua morte, e só não havendo se poderia realizar o funeral, não tive coragem para provocar provavelmente a abertura de um processo para averiguações, que não daria vida ao meu pai, não puniria ninguém, mas que talvez fosse o dever de um filho. É um entre muitos outros momentos da minha vida, que me levam a não estar satisfeito comigo próprio. (Olímpio, 57 anos, nível B3).

Relatos de problemas pessoais, tipicamente de cariz financeiro e de saúde, em que sobressai a transmissão de uma ideia de vulnerabilidade e de insegurança face aos constrangimentos da vida, que conduz, em última instância a uma sensação de incapacidade de controlo pessoal sobre a vida:

O meu marido é que queria o negócio e chegámos a ter cinco empregados. Nunca recebiam os ordenados no dia certo, porque as rendas das lojas eram muito caras, o nosso negócio era recente e ainda estávamos a utilizar o dinheiro do banco. A vida de empresários durou 7 anos, porque começaram a aparecer as dificuldades, desde as dívidas às finanças, aos fornecedores, aos empregados e ao banco. Eu não tinha conhecimento do que se estava a passar, apenas quando fui chamada ao Presidente da Câmara é que fiquei a saber que as mensalidades das rendas da minha casa estavam atrasadas há um ano e se não pagasse ia para a rua. Chorei e disse que o meu marido é que pagava as contas, que eu só assinava os papéis e trabalhava. (Natália, 53 anos, nível B3)

Relatos de experiências pessoais que expõem pormenorizadamente a intimidade sem salvaguardas, esbatendo as fronteiras entre a reserva privada e a exposição pública: Nestes casos, as descrições assumem laivos de confidência e confidencialidade:

O João nasceu de cesariana porque o parto se complicou, ele entrou em sofrimento, não assisti a nada, quando acordei pensei que tinha morrido, só via uma luz, pensei que fosse uma luz ao fundo do túnel, como as pessoas mais velhas contam, mas depois vi um relógio, não sei se eram um quarto para as dez, se dez para as nove, não conseguia distinguir o ponteiro pequeno do grande, chamei a enfermeira e perguntei pelo menino, ela disse que estava com o pai e que estava tudo bem, para eu descansar. Quando me levaram para o quarto o David dizia-me: - "Olha; o menino já lhe contei os dedos, tem os todos, eu olhei, mas não lhe vi a cara, só vi o vulto." Só o vi bem no outro dia, era um bebé muito branquinho, com a carinha muito redondinha e muito bonita, para as mães são os mais bonitos de todos. (Ermelinda, 33 anos; nível B3)

Relatos de episódios aparentemente banais cuja importância se circunscreve à singularidade individual. Neste caso, tal banalidade assume, porém, importância aos olhos do narrador pois trata-se recordação marcante e agradável de determinado período da sua vida:

O Natal fazia-se sentir logo na segunda ou terceira semana de Dezembro. Isto porque era nesta altura do mês que era escolhida uma noite para confeccionar os doces ou bolos que atrás referi. Geralmente uma só noite não chegava, visto que a minha avó e a minha mãe gostavam de fazer sempre uma grande quantidade destas iguarias, já que, para além do consumo interno, ofereciam-se sempre às pessoas que mais próximas eram da casa e que não eram assim tão poucas. Por outro lado, o meu pai gostava de as oferecer aos seus clientes sempre que estes vinham tomar café. Recordo-me perfeitamente de ver a minha avó com um lenço na cabeça a amassar a massa à mão. Era um trabalho difícil e nem todas as pessoas eram capazes de o fazer em condições. Era realmente preciso ter a certeza de que a massa estava no ponto de ser trabalhada no sentido de dar origem às mais diversas guloseimas, e nisso a minha avó era uma autêntica mestra. Era uma noite inteira naquela função. A cozinha que existe no quintal da casa da minha mãe era grande e tinha uma chaminé grande, mas nessas noites era pequena para tanta azáfama. Assim, na chaminé ardiam sempre alguns toros de azinho que aqueciam um grande tacho com azeite, onde se

fritavam os doces que atrás referi depois de serem confeccionados pelas mãos hábeis da minha avó e da minha mãe. Na noite de Natal juntava-se sempre muita gente na minha casa, chegavam a ser vinte ou mais pessoas, de família e amigos. O meu pai fechava o café mais cedo, para que se pudesse pôr a mesa onde nada faltava, graças a Deus. E depois do tradicional jantar, da missa do galo, era altura de a minha mãe desaparecer por breves momentos para ir ver se o menino Jesus já tinha vindo à minha chaminé para pôr as prendas no sapatinho. Eu nunca podia ir com ela porque era nesta altura que ela fazia de menino Jesus e punha as prendas no lugar certo. Era engraçado a maneira como ela me enganava até certo ponto. Bem, depois, era dada ordem para desembrulharmos as prendas e aí a noite já não tinha cancelas para mim. Era brincar e mais brincar até que a minha mãe decidia que eram horas de dormir. (Bento, 46 anos, nível Secundário).

§

As expectativas relativas ao potencial analítico dos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem baseiam-se na reflexividade inerente ao processo de escrita relacionado, em particular, com a narrativa autobiográfica. Como refere Aníbal (2011), é com base na reflexividade do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens que: “pode aceder-se à compreensão do que cada indivíduo pensa sobre si próprio e as suas condições sociais, sobre como mobiliza os seus recursos de forma a fazer face àquilo que se lhe apresenta de uma forma exógena, no seu percurso de vida” (Aníbal, 2011: 2). Importa, no entanto, realçar que os portefólios de aprendizagem sendo o produto de um trabalho individual e autónomo, derivam, simultaneamente, de um trabalho técnico que envolve diversos agentes escolares que acompanham o adulto e que moldam o seu discurso.

O material autobiográfico contido nos portefólios reflexivos de aprendizagem constituem uma fonte de acesso à reflexividade dos candidatos, na medida em que a narrativa, enquanto prática de escrita, constitui uma exceção quotidiana aos ajustamentos pré-reflexivos do sentido prático associados ao imediatismo das situações. No entanto, no caso concreto da produção da narrativa autobiográfica no processo RVCC, a rutura com o sentido prático faz-se mediante a adoção, por parte do candidato, de formas de reflexividade particulares, orientadas pela necessidade de cumprimento dos requisitos da certificação de competências.

A atividade de escrita envolvida na construção dos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem não se inscreve linearmente na categoria de ‘práticas ordinárias de escrita’ como ocorre, por exemplo, com a escrita de diários, elaborados de forma voluntária e espontânea. Os documentos inscritos nos portefólios são produzidos num contexto particular, o escolar, onde o candidato é solicitado a refletir sobre a experiência de vida. Assim, na determinação do valor heurístico desta narrativa autobiográfica, enquanto fonte de produção de conhecimento científico, o investigador deve ter, necessariamente, em consideração a lógica do processo escolar que contextualiza esta prática de escrita e que são indissociáveis das disposições sociais e mentais do narrador. Como refere Lahire (2002: 170): “nenhuma prática discursiva é destacável das formas de vida social das quais saiu”. Neste caso, a produção da narrativa autobiográfica resulta de um processo de articulação entre a liberdade individual do candidato, na escolha e dos acontecimentos de vida tidos por pertinentes e significativos, e os constrangimentos do contexto, que obrigam a uma derivação da narrativa em função dos objetivos do processo RVCC e das solicitações impostas pelos técnicos que acompanham o candidato. Os sinais desta articulação são visíveis na forma da narrativa autobiográfica que pende entre a liberdade narrativa, expressa na genuinidade da linguagem de sentido prático próxima da fala natural e marcada pela improvisação e pela espontaneidade, e o condicionamento narrativo, resultante da intrusão dos agentes escolares, e expresso na linguagem formal, mais precisa, ordenada e exaustiva.

A utilização dos portefólios como fonte de informação e produção de conhecimento científico implica, deste modo, cuidados, dado que o acesso a estes documentos não permite, *per se*, identificar as coincidências e descoincidências entre o quadro de referência singular do candidato e as imposições do cumprimento dos objetivos do processo RVCC. Assim, à impossibilidade de acesso às diferentes versões de produção da narrativa autobiográfica e às correções de texto propostas pelos agentes escolares, o valor heurístico dos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem, enquanto fontes de informação autobiográfica, deve ser considerado, em função das condições de produção enunciadas.

Capítulo VI

A PROVA ESCOLAR

A singularidade do processo RVCC, enquanto meio de obtenção de certificação de equivalência escolar, reside no reconhecimento de competência obtidas fora da escola com base numa narrativa autobiográfica do candidato e sustentada numa “validação de si” enquanto ser aprendente. Ainda que o processo RVCC ocorra na escola, orientado pelos atores escolares, ele significa uma rutura com os pressupostos do modelo escolar dominante, enquanto forma institucionalizada de reconhecimento precoce do valor dos indivíduos e de consequente atribuição de mérito individual.

Como já referimos anteriormente, o resultado do veredicto da prova escolar constitui um fator condicionante dos destinos individuais. Para aqueles que fracassam na superação desta prova, as baixas qualificações escolares constituem marcas que repercute-se noutras esferas da vida, muitas das vezes condicionando e limitando as possibilidades de realização individual. Neste sentido, as habilitações escolares constituem elementos, legitimados socialmente, de diferenciação entre as capacidades dos sujeitos e, por acréscimo, de reputação social. A hegemonia da escola como instituição, socialmente reconhecida, de transmissão de saberes estruturados em contexto formal coincidiu com a desvalorização de outros meios de aprendizagem. O processo RVCC corresponde ao reconhecimento de outras formas de autorrealização individual alternativas à escola, e que eram anteriormente desvalorizadas e negadas aos indivíduos.

A narrativa autobiográfica os candidatos à certificação de competências pressupõe que estes se apresentem valorizando as suas capacidades individuais adquiridas fora do sistema institucional de aprendizagem. A própria natureza do processo apela à descrição na narrativa de processos de valorização social. Ainda assim,

todas as autobiografias analisadas relatam a experiencia escolar que, mesmo que curta, constitui um marco incontornável na definição das histórias de vida destes indivíduos.

Configurações da prova escolar no relato autobiográfico dos candidatos

No caso particular dos adultos certificados através do processo RVCC, a prova escolar compõe-se de percursos escolares de duração bastante variável e de casos de sucesso e insucesso. Dada a abrangência intergeracional do programa, são várias as formas escolares e os modos de socialização que configuraram as diferentes experiências escolares. Estas diferentes formas escolares, que resultam de diferentes perspetivas ideológicas que vigoraram em Portugal ao longo das últimas décadas, oscilam entre uma conceção de modernidade educativa próxima do controlo disciplinar e produtora de cidadãos conformes com o modelo cívico pré-estabelecido e uma conceção mais próxima “do discurso da individualização e do imperativo de construção da autonomia individual” (Almeida e Vieira; 2006: 67). A larga abrangência do programa, correspondendo aos quatro ciclos de ensino não superior²⁶, abarca indivíduos com níveis de qualificação bastante díspares, envolvendo, por um lado, aqueles com níveis de qualificação escolar muito baixos e, por outro, indivíduos com níveis de qualificação acima da média verificada na sociedade portuguesa. São, pois, diversos os fatores que favorecem o encurtamento e o prolongamento das trajetórias escolares, caracterizando quer os percursos e o abandono escolares, quer os retornos à escola, ao longo da vida.

O peso do veredicto escolar no percurso dos candidatos será bastante variável em função da sua idade e do contexto social e histórico que enquadra o seu percurso de vida. Ainda assim, nenhum dos candidatos se terá esquivado totalmente ao facto de a escola constituir um dos fatores estruturais que, na modernidade, condiciona a distribuição de recursos e de oportunidades. Os percursos de vida têm marcas, mais ou menos incisivas, do resultado do julgamento escolar e do processo de seleção social que subjaz ao veredicto escolar. Como refere Martuccelli (2006), os resultados da prova escolar ressoam, de forma contínua, ao longo da vida, contribuindo para o desenho dos

²⁶ Os níveis de certificação do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências denominam-se de B1, B2, B3, tomando por referência a correspondência com os ciclos do ensino Básico Escolar, e Nível Secundário.

contornos da geografia subjetiva do espaço social dos indivíduos. A escola assume um peso institucional, fortemente legitimado, capaz de tecer um veredicto sobre os indivíduos com forte repercussões no seu percurso de vida.

Os requisitos de acesso ao processo RVCC conferem ao programa uma larga abrangência do perfil do público-alvo que se diferencia, desde logo, pela posição geracional em que os diferentes indivíduos se enquadram. A partilha de uma mesma posição geracional significa o envolvimento em contextos sócio-históricos semelhantes e que são específicos a um determinado grupo etário. A cada posição geracional correspondem diferentes entraves e oportunidades de vida próprios de cada período histórico e que afetam também os percursos escolares. Como refere Manheim (1993 [1928]) a posição geracional, fundada na existência do ritmo biológico da existência humana, coloca os indivíduos numa posição semelhante à de outros na corrente histórica do acontecer social. No entanto, acrescenta, a pertença a uma geração não é deduzida imediatamente das estruturas biológicas, o problema sociológico das gerações começa, somente, onde a relevância sociológica desses dados prévios forem realçadas.

Assim, dadas as diferenças de condições estruturais relacionadas com o sistema de ensino e que enquadram os percursos escolares dos diferentes indivíduos incluídos na amostra de cem autobiografias, decidiu-se estabelecer três coortes com base no período de frequência escolar e, conseqüentemente, no ano de nascimento. Os limites destes diferentes coortes, mais do que constituírem marcos de alterações profundas no sistema de ensino, constituem pontos de viragem nas condições de frequência e prolongamento do percurso escolar que não implicam, necessariamente, descontinuidades nos trajectos escolares e abandonos precoces destes indivíduos.

Assim, optou-se pela constituição de três grupos de análise:

- Os nascidos antes de 1958, que iniciaram o percurso escolar antes de 1964, e que correspondem a 20% dos candidatos incluídos na amostra, constituem o primeiro grupo de análise. A configuração do sistema de ensino neste período foi determinada pela política educativa do Estado Novo, o período sócio-histórico em que frequentaram a escola é, quase unanimemente, caracterizado por entraves do Estado (e das elites políticas) à escolarização da população (Mónica, 1978; Adão, 1984; Stoer, 1986; Araújo, 2000). Numa primeira fase, a preocupação do Estado centrou-se, sobretudo, na resposta ao problema do analfabetismo que assolava a larga maioria da população portuguesa. A escolaridade obrigatória esteve limitada a

três anos a todos os portugueses física e mentalmente são com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos. Posteriormente, após 1956, foi consignado o prolongamento da obrigatoriedade da frequência escolar, de três para quatro anos, através de um procedimento diferenciado para cada um dos sexos, que se processou em duas fases distintas.

- O segundo grupo é constituído pelos indivíduos nascidos entre 1958 e 1969, que iniciaram o percurso escolar entre 1964 e 1975. As datas correspondem, respetivamente, ao alargamento da escolaridade obrigatória para 6 anos no ano lectivo 1964-1965, e ao fim da extinção do ensino técnico, dando-se a unificação do ensino secundário em 1975. Este período é marcado por um conjunto de reformas que visam o aumento da escolaridade obrigatória, devido, em parte, a pressões externas que se iam exercendo sobre o sistema de ensino. A dificuldade de cumprimento da escolaridade de seis anos em aldeias afastadas dos centros urbanos levou à criação de duas vias distintas de escolarização. Por um lado, o Ciclo Preparatório direto destinado às populações urbanas. Por outro lado, o Ciclo Preparatório TV direcionado às populações rurais que não tinham acesso aos estabelecimentos de ensino nas sedes de concelho.
- Os nascidos após 1969 iniciaram o seu percurso escolar no período de democratização do país, caracterizado por promessas de maior igualdade e justiça social e onde se abrem novas perspetivas para uma efetiva democratização escolar (Almeida e Vieira; 2006: 65).

Quadro 13 – Distribuição dos candidatos incluídos na amostra por grupos etários

	Masculino	Feminino	Total
Nascidos antes de 1958	9	11	20
Nascidos entre 1958 e 1969	16	27	43
Nascidos depois de 1969	20	17	37
Total	45	55	100

Fonte: Cálculos próprios com base na análise de 100 autobiografias de adultos certificados no processo RVCC

Percurso escolar dos nascidos antes de 1958

No que respeita ao nível de desenvolvimento do sistema educativo que enformou os percursos escolares dos candidatos mais velhos encontramos, numa primeira fase, resquícios do processo de acomodação do sistema de ensino à realidade socioeconómica do pós-guerra e, numa segunda fase, uma maior abertura do sistema, fruto da consciencialização do atraso educacional do país.

O período da escolaridade mínima obrigatória para os adultos certificados no processo RVCC nascidos antes de 1957 situou-se entre os 7 e os 12 anos. Para os rapazes que iniciaram o percurso escolar antes de 1956, a escolaridade mínima obrigatória foi de 3 anos, sendo de 4 anos para os que iniciaram posteriormente a essa data (Decreto-Lei 40 964 de 31 de Dezembro de 1956). Para as raparigas, a escolaridade mínima foi alargada a 4 anos apenas em 1960 (Decreto-Lei 42 994 de 28 de Maio de 1960).

O ensino primário era constituído por quatro classes, formando um só ciclo e terminando com a aprovação no exame da 4.^a classe. Os alunos estavam ainda sujeitos a um exame intercalar no final da 3.^a classe para aferição do aproveitamento escolar nas três primeiras classes. Ao ensino primário sucedia-se, sem carácter obrigatório, o 1.^o ciclo do ensino secundário através de uma de duas vias: uma “destinada ao exercício do trabalho intelectual, visando o «saber desinteressado» - o ensino liceal – e o prosseguimento universitário de estudos, e uma outra via destinada ao exercício de um trabalho manual fortemente qualificado – o ensino técnico – dirigida às elites oriundas essencialmente do operariado” (Almeida e Vieira; 2006:61).

A população portuguesa encontrava-se, na década de cinquenta do século XX, muito pouco escolarizada. O ritmo lento da escolarização da população colocava Portugal entre os países menos escolarizados e alfabetizados do mundo ocidental. Neste período, a escolaridade obrigatória constitui o único vínculo duradouro de aprendizagem escolar das crianças portuguesas (Almeida e Vieira; 2006). O quadro 14 permite perceber a rápida evolução do movimento de escolarização entre os anos de 1940 e 1960 nas crianças com idade compreendida entre os 5 e os 9 anos. A escolarização, ainda que curta e incipiente, apenas se torna um dado adquirido para as crianças portuguesas a partir de 1960.

Quadro14 – População com idades compreendidas entre os 5 e os 9 anos e população do ensino primário

Ano	1900	1920	1930	1940	1950	1960
População entre 5 e 9 anos de idade	610151	681201	762208	835721	798678	851145
População do ensino primário	213239	a)	367330	587747	621069	974050
Percentagem	37,89	a)	48,19	70,32	77,76	114,43b)

a) Não existem dados

b) Este valor significa que estão no ensino primário alunos com idades superiores a 9 anos.

Fonte: Almeida e Vieira (2006)

A fase de maior abertura do sistema educativo corresponde à extensão do ensino para 6 anos aos alunos de ambos os sexos, matriculados pela primeira vez, ou como repetentes, na 1.^a classe no ano letivo de 1964-1965. No preâmbulo do Decreto-Lei 45810 de 9 de Julho de 1964 transparece a necessidade de modernização: (“aquela escolaridade [de quatro classes] mostra-se exígua, tidas em conta as exigências e anseios do mundo moderno”) e a inspiração em sistemas de outros países europeus, (“análoga à que vigora em vários outros países, como por exemplo a França e a Espanha”). Sebastião e Correia (2007) atribuem a responsabilidade por este desenvolvimento do sistema de ensino “à participação portuguesa no Projecto Mediterrâneo, promovido pela OCDE, que contribuiu para quebrar o quase total imobilismo educativo do período seguinte à II^a Guerra Mundial, fortemente marcado pela repressão política sobre professores e estudantes”.

Esta fase de maior abertura do sistema educativo corresponde ao início do processo de irreversível massificação do sistema educativo português, que se iniciara no fim dos anos 50. Grácio (1997) atribui a viragem ocorrida no processo de escolarização, em particular o aumento de alunos em todos os níveis de ensino, do primário ao superior, à forte inflexão no crescimento económico, motivada pela indústria. Trata-se, sobretudo, de uma mudança de atitude das famílias face à escola: “o aumento do rendimento real das famílias alterou as suas concepções quanto à escolaridade da descendência, mais precisamente, quanto à relação entre o aproveitamento escolar e a hipótese de prolongamento dos estudos” (Grácio, 1997: 21-22).

O sistema escolar após o ensino obrigatório manteve-se, até meados da década de setenta, estruturado em duas vias distintas de ensino, o ensino liceal e o ensino técnico. Em termos de acesso ao ensino superior, acessível através do ensino liceal, o sistema educativo conservou um forte crivo seletivo, na medida em que apenas uma pequena minoria de jovens frequentava o liceu (Almeida e Vieira; 2006). A unificação do ensino viria a verificar-se apenas em 1973, com a Lei de Bases do Sistema

Educativo, que prevê a fusão do ensino liceal com o ensino técnico, sendo implementada apenas em 1975, com a extinção do ensino técnico.

Procuramos, de seguida, conhecer as particularidades do território em que se inscreve a infância da maioria dos percursos de vida dos candidatos mais velhos do processo RVCC. Os dados do Recenseamento Geral da População realizado em 1950, apresentados no quadro 15, evidenciam um elevado peso do sector agrícola no distrito de Portalegre, comparativamente à realidade nacional. Verificamos, também, a fraca dinâmica do sector secundário no distrito de Portalegre, que, consequentemente, contribuía para a intensificação da ruralização. É, portanto, no sector agrícola que, na década de cinquenta, se emprega a maioria da população.

Quadro 15 – População ativa por sector de atividade em 1950

	Portugal		Distrito de Portalegre	
	N.	%	N.	%
Agricultura, silvicultura, caça e pesca	1569120	49,2	56707	68,1
Indústria, construção e transportes	889786	27,9	12003	14,4
Comércio e serviços	731634	22,9	14598	17,5

Fonte: Cálculos próprios com base no Recenseamento Geral da População de 1950

A análise da estrutura social da população agrícola do distrito de Portalegre revela-nos baixas percentagens de proprietários e altas percentagens de empregados e assalariados. Baseando-nos nos resultado do Recenseamento Geral da População de 1950, podemos constatar que a sociedade agrícola se encontrava dividida em: 5% de patrões (proprietários ou rendeiros de exploração agrícola que tinham habitualmente empregados ou assalariados por sua conta); 5,8% de isolados (proprietários ou rendeiros de exploração agrícola que não tinham habitualmente empregados ou assalariados por sua conta); 11,5% de empregados (trabalhadores por conta de outrem que recebiam ao mês, ao ano ou à comissão); 75,9% de assalariados (trabalhadores por conta de outrem que recebiam à semana ou ao dia); 1,7% de não remunerados ou pessoas de família (trabalhadores por conta de um parente, ou não parente, que não recebiam remuneração). A inexistência de dados publicados referentes, exclusivamente, à população agrícola não permite, de forma inequívoca, perceber a evolução da situação. Ainda assim, em 1960 o mapa profissional da população activa (agrícola e não agrícola) era constituído, no distrito de Portalegre, por: 4,9% de patrões; 8,5% de isolados; 29,4%

de empregados; 54,6% de assalariados; 2,5% de não remunerados, pessoas de família e outros não especificados.

As disparidades sociais da sociedade alentejana não eram facto ignorado, constituindo, mesmo, alvo de preocupação de uma determinada elite intelectual que se manifestava receosa com o potencial de perigo que lhe estava associado (Almeida, 2007). Em 1947, Eugénio Castro Caldas descreve a situação no Alto Alentejo do seguinte modo: “Poucos patrões, muitos assalariados: a cada patrão correspondem 20 assalariados. E, para estes, vedado está o acesso na escala social. O estrato intermédio é excepção de raros, a mobilidade social é muito reduzida. O quadro é o de uma sociedade rural pouco evoluída, baseada numa economia do tipo colonial (...) permanentemente ameaçada de crises de carência e de excesso de produção. Exprime um ambiente carregado de fermento activo de conflito social”.

Neste contexto, profundamente rural, os níveis de alfabetização e escolarização eram bastante baixos, como demonstra o quadro 3. Apenas em 1950 se verifica a situação de mais de metade da população masculina deter competências mínimas de literacia, sendo que só em 1960 se regista a mesma tendência nas mulheres.

Quadro 16 – Taxa de alfabetização masculina e feminina (homens e mulheres com mais de 7 anos) no distrito de Portalegre - adaptado de Ramos (1988)

	Masculina	Feminina
1878	19,2	12,2
1890	21,6	14,9
1900	24,4	15,5
1911	25,5	17,4
1920	29,7	20,8
1930	41,3	21,8
1940	44,2	32,5
1950	55,3	42,3
1960	64,5	56,3

Fonte: Recenseamento Geral da População

Em todo o distrito, a cidade de Portalegre destaca-se num contexto geral de grande fragilidade urbana. As sedes de concelho constituem polos de amarração fundamentais, estando aí sediada a oferta educativa subsequente à escola primária. Para as populações rurais, a prossecução dos estudos implicava a deslocação para os centros urbanos. Este facto constitui um entrave ao prolongamento de trajetórias escolares, em particular nas situações em que são fracos os níveis de acessibilidade e mobilidade para esses centros. A difusão da telescola, com grande implantação nas zonas rurais do distrito de Portalegre, veio procurar atenuar as dificuldades de acesso à oferta escolar.

Face ao contexto descrito, tentemos perceber como se concretizaram os percursos escolares dos adultos mais velhos certificados no processo RVCC incluídos no conjunto de cem autobiografias analisadas. O quadro 17 mostra que se trata de percursos relativamente curtos, quedando-se, na sua maioria, pela escolaridade obrigatória. Ainda assim, encontramos também alguns casos de percursos um pouco mais longos, não superando, no entanto, mais de 10 anos de escolaridade.

Quadro 17 – Anos de escolarização correspondentes às habilitações escolares detidas aquando do ingresso no processo RVCC – candidatos nascidos antes de 1958

Anos de escolarização	N.	%
4 anos	11	55%
5 anos	-	-
6 anos	6	30%
7 anos	-	-
8 anos	-	-
9 anos	2	10%
10 anos	1	5%
11 anos	-	-
Total	20	100%

Fonte: Cálculos próprios com base na análise de 100 autobiografias de adultos certificados no processo RVCC

Analisando os percursos escolares tendo em consideração o número de reprovações podemos observar que são, tendencialmente, marcados pelo sucesso. As reprovações identificadas parecem tratar-se de situações de reprovações pontuais não se verificando casos de reprovações sucessivas. Para esta tendência poderá contribuir o facto de se tratarem de indivíduos com baixas habilitações escolares o que diminui as probabilidades de ocorrência de reprovações em percursos escolares tão curtos. Ainda assim, as marcas do julgamento escolar são, previsivelmente, positivas no que diz respeito ao sucesso.

Quadro 18 – Número de reprovações ao longo do percurso escolar – candidatos nascidos antes de 1958 ²⁷

	N.	%
Sem reprovações	13	72,2
1 reprovação	4	22,2
2 reprovações	1	5,6
Mais de 2 reprovações	0	0
Total	18	100%

Fonte: Cálculos próprios com base na análise de 100 autobiografias de adultos certificados no processo RVCC

Confrontado os valores do quadro 18 com as taxas de aproveitamento escolar no Ensino Primário apresentadas por Cândido (1964), e que constam do quadro 19, concluímos que os percursos escolares destes candidatos contrastam com a elevada taxa de reprovação verificada em todas as classes deste nível de ensino.

Quando 19 – Taxas de aproveitamento escolar no Ensino Primário

Anos lectivos	Classes			
	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a
1950/51	57,8	76,5	68,0	70,3
1959/60	66,3	76,3	76,1	74,3
1960/61	65,1	75,6	77,0	72,6
1961/62	66,4	77,3	78,7	72,8
1962/63	66,8	77,9	79,7	73,9

Fonte: Cândido (1964)

No discurso dos candidatos as reprovações, quando ocorrem, são justificadas por condicionalismos circunstanciais e não por qualquer incapacidade. Nestes casos, a estratégia argumentativa procura salientar que se tratou de um acidente de percurso:

Quando eu andava na 3^a classe, durante o mês de Janeiro, os meus pais, mais uma vez, mudaram para outra freguesia e eu fui obrigado a mudar de escola, o que me veio a prejudicar, pois não consegui atingir os objectivos e tive que repetir a 3^a classe no ano seguinte. Mas, rapidamente entrei no ritmo e fiz a 4^a classe sem dificuldade nenhuma. (Carlos, 58 anos; nível B2).

Por volta dos sete anos de idade comecei a frequentar a Escola Primária mas devido a questões sociais, perdi dois anos na 1^a classe. O meu primeiro professor foi o senhor Joaquim e o segundo, o senhor Aníbal. Felizmente, na mesma classe, calhou-me uma professora que me entendeu e conseguiu incutir-me boa vontade de estudar e passei para a 2^a classe. Nessa altura ainda consegui “pegar o fio à meada” dos estudos e passei para a 3^a classe com distinção. Daqui

²⁷ Em dois casos não foi possível apurar a existência de reprovação ao longo do percurso escolar devido à inexistência de referências na autobiografia do candidato.

para a frente foi sempre a estudar sem falhas até concluir o 6º ano de escolaridade, passando de novo com distinção. (Horácio, 55 anos, nível B3).

Na generalidade, são percursos escolares regulares, onde se encontram, com relativa frequência, bons alunos. O bom desempenho escolar assume alguma importância para os candidatos, facto fortemente salientado no seu discurso autobiográfico. As evidências são atestadas pelos prémios e pelos louvores obtidos:

[Na escola primária] era considerada meiga, humilde e boa aluna. E posso falar assim porque naquela Escola ficou para sempre e penso que ainda hoje existe um tipo de prémio para três melhores alunos durante os quatro anos de escolaridade, [...], dois prémios para rapazes e um prémio para raparigas [...]. Nos meus quatro anos, além de dois colegas meus que receberam, das raparigas fui eu que recebi o referido prémio. (Arminda, 52 anos, nível secundário).

Modéstia à parte, segundo reza a história, terei sido um dos melhores alunos, durante o tempo em que estudei. Recordo por exemplo, de na 2ª classe ir ao quadro resolver problemas da 4ª, principalmente de matemática. [...] Penso que com essa prova [prova oral da 4.ª classe] convenci de imediato quem me avaliava, que merecia o meu diploma. (Olímpio, 57 anos, nível B3).

As razões do encurtamento do percurso escolar são invariavelmente atribuídas às dificuldades financeiras do agregado familiar e à necessidade de ajudar no orçamento familiar. Afastam-se, portanto, quaisquer motivações individuais. O sucesso destes percursos escolares, ainda que pouco prolongados, parece associar-se a uma conceptualização que legitima a escola enquanto palco onde se joga e determina o valor de cada um. Se admitirmos que os abandonos são motivados por factores que ultrapassam a capacidade e, muitas das vezes, a vontade destes adultos certificados, parece razoável admitir que esse facto tem impacto sobre a forma como conceptualizam, descrevem e avaliam a prova escolar.

A prova escolar é, assumidamente, justa. Com efeito, não vislumbramos quaisquer críticas ou a identificação de desigualdades de oportunidades no discurso autobiográfico destes indivíduos. Trata-se de uma conceptualização da escola assente nos valores vinculados pelo programa institucional da modernidade onde, pelo menos no seu imaginário, não existem contradições entre os princípios de justiça. Ou, como refere Dubet (2006: 60), não é culpa da escola que os alunos continuem desiguais, apesar da igualdade da instituição. Concebido como um santuário, o programa institucional expulsa para fora da escola as desigualdades individuais e sociais. A descrição do exame da quarta classe exemplifica bem a forma como a escola, enquanto

instituição promotora do reconhecimento do mérito individual, se encontra legitimada nos quadros cognitivos subjectivos destes indivíduos. Este exame constitui a prova por excelência do valor individual, comprovando o mérito e as qualidades dos alunos. A importância do momento, em termos da conclusão do ciclo de estudos, é fortemente salientada no discurso destes indivíduos:

Ao chegar à 4ª classe, tínhamos que fazer um exame e só passando é que ficávamos com a escola primária completa. O exame consistia numa parte escrita e numa prova oral, ao qual eu passei com bom aproveitamento. (Laura, 53 anos, nível B3).

Algumas das descrições são bastante detalhadas, procurando explicar a importância do momento:

Chegou o dia do exame da Quarta Classe prova escrita e oral, recordo-me que estas provas foram repartidas por dois dias. A prova escrita foi feita em conjunto com todos os meus colegas mas em carteiras separadas e fiscalizadas por três júris (O meu professor e mais dois professores da Direcção Escolar). A prova Oral era efectuada com um só aluno de cada vez na sala e, também fiscalizada pelos três júris (O meu professor, que não podia fazer perguntas, e dois professores da Direcção Escolar). Foi nestas provas e mais tarde que percebi que o meu professor tinha toda a razão nas exigências que fazia aos seus alunos, pois estávamos devidamente preparados e com os conhecimentos que nos faziam falta para passarmos todas as dificuldades que nos iam surgindo ao longo do percurso das épocas escolares. (Baltazar, 52 anos, nível B3).

Nas descrições do exame sobressai o realce da formalidade envolvida nesse acontecimento:

vesti pela 1ª vez um fato feito no alfaiate, que o momento não era para menos (Olímpio, 57 anos, nível B3).

os pais tinham sempre a preocupação que os filhos fossem bem arranjados para o exame, não é que andassem mal vestidos durante o ano, mas nesse dia como foi o meu caso, tive um vestido novo. (Palmira, 61 anos, nível B3).

A importância do exame da quarta classe era ampliada pelo facto de não se confinar aos muros da escola, e estender-se à comunidade envolvente. Encontramos indícios da extensão da importância do exame, quer na sua preparação, quer após a sua conclusão. Por um lado, a preparação para o exame envolvia a realização de um trabalho manual que habitualmente os alunos exibiam em cada uma das provas do exame. Nos relatos analisados, encontramos indícios de que esses trabalhos eram

antecipadamente encomendados a artesãos e familiares. Por outro lado, no final do exame, após a aprovação, a turma deslocava-se em grupo pela povoação, em ambiente festivo, visitando as residências dos familiares, onde, por tradição eram servidos bolos e licores. Nas autobiografias encontramos a perpetuação, no tempo e no espaço, destes rituais, associados ao exame da quarta classe. Tomemos como exemplos a descrição que Emílio faz do exame realizado em Castelo de Vide em 1965 e a descrição que Bento apresenta do mesmo exame realizado em 1975 em Cabeço de Vide (concelho de Fronteira), bem como da atmosfera que se criava após a certeza de terem sido bem sucedidos:

O exame era feito de duas partes a escrita e a oral. Era pedido para levar um trabalho manual, na prova escrita, um velho lá da terra, o senhor Mourinha, fez uma carreta de bois, muito bem elaborada. Na prova oral, o sogro de meu padrinho, fez um soxo, como o senhor era pastor fez uma peça que era digna de ver. E lá fui eu todo contente como era na altura, que passavam no exame havia festa, as nossas mães davam licor e era ver a rapaziada de casa em casa a beber o licor e a comer os bolos. (Emílio, 57 anos, nível B2).

Assim, no dia 28 de Junho de 1974, fiz o exame como se pode verificar no diploma que me foi atribuído. Depois, eu e os meus colegas cantávamos nas ruas, enquanto visitávamos as casas de cada um para com as respectivas famílias festejarmos. A canção que entoávamos nas ruas era então assim: Fiquei bem da prova escrita, E também da prova oral, Viva o nosso Professor, Que é um cravo cardinal. (Bento, 46 anos, nível Secundário).

A importância atribuída ao exame da quarta classe e a sua superação com sucesso confere aos candidatos mais velhos uma segurança institucional em si mesmos. A obtenção do diploma da quarta classe é, assim, uma marca da superação, com sucesso, da prova escolar. Os percursos são curtos mas, dado o contexto em que foram realizados, os adultos ostentam-no com orgulho:

Infelizmente, o meu percurso escolar esgotou-se na quarta classe, pois os meus pais não tinham meios financeiros para sustentar os meus estudos. Ainda assim, é com orgulho que, apesar de ter saído da escola aos 10 anos, deixei o quarto ano completo com exame de admissão. (Eduardo, 65 anos, nível B3).

Os relatos das memórias escolares inscritas nas autobiografias dos candidatos mais velhos descrevem uma “escola de antigamente”, um mundo escolar fortemente marcado por dispositivos de regulação da acção individual. Um mundo que se inscreve no programa institucional da escola republicana, orientado por princípios de acção e de justiça particulares. E cujo fim se traduz na socialização do aluno no programa

institucional da modernidade, “libertando-o” dos modelos de socialização primária interiorizados na família. Trata-se, como refere Dubet (2006), de um projeto de conversão que arranca os atores da experiência banal e familiar do seu próprio mundo, procurando combinar a socialização dos indivíduos e a formação de sujeitos em torno de valores universais. A relação pedagógica constitutiva deste modelo escolar representa um modo de socialização particular, onde prevalece a disciplina, cristalizada em formas rígidas de controlo, regras, rituais e castigos.

Os relatos autobiográficos revelam rituais escolares fortemente matizados pelo contexto político do Estado Novo, estrategicamente delineados para promover os valores do regime:

Quando cheguei à escola havia uma senhora chamada Leandra que disse “Meninas, fila indiana” (na altura havia guerra na Índia e fazíamos formatura no recreio). Depois avisou-nos que estava a chegar a nossa nova professora. Parecia que estávamos na tropa, quando a professora estava a chegar, cantávamos o Hino Nacional. A professora entrava, depois entrávamos nós em fila e em silêncio e ela mantinha-se ao lado da secretária, em pé, muito direita. Nós ficávamos de pé, ao lado da porta da sala e ela ia-nos chamando pelo nome. [...] Na parede, em frente, estava um crucifixo, de um lado Sua Excelência Craveiro Lopes, do outro Sua Excelência António Oliveira Salazar. A professora explicou-nos que no meio estava Deus e que de um lado e do outro era a Pátria. Depois perguntou-nos quem era a família, mas todas nós encolhemos os ombros. Sendo assim respondeu-nos que éramos umas patetas e que a família éramos todas. [...] Depois de rezarmos sentávamo-nos. (Carla, 61 anos, nível B2).

As peculiaridades da “escola de antigamente” são partilhadas por aqueles que por ela passaram. Em primeiro lugar, é uma escola onde existe a separação dos alunos por sexo. Esse facto não é ignorado e surge recorrentemente no discurso dos candidatos mais velhos:

Na escola era obrigatório usar bata porque estávamos ainda no antigo regime e as aulas eram divididas, de um lado as raparigas e do outro os rapazes. (Baltazar, 52 anos, nível B3).

Os meninos não estavam junto das meninas, encontravam-se numa outra escola a escassos metros da nossa. (Palmira, 61 anos, nível B3).

O despojamento do material escolar, bastante distinto daquele utilizado hoje, constitui uma outra marca dessa escola. Encontram-se nas autobiografias várias referências à ardósia e ao “lápiz de pau”:

todos os trabalhos antes de passarem para os cadernos eram feitos numa lousa (pedra) na qual se escrevia com um caneto, que era uma mistura de carvão com pó de pedra, tinha a forma de um lápis. (Palmira, 61 anos, nível B3).

naquela altura não tínhamos muito material escolar, escrevíamos numa pedra de ardósia, com o lápis de pedra e mais tarde tive uma “pedra” já em plástico, onde escrevia com lápis de pau. (Ângela, 51 anos, nível B3).

Uma outra característica da “escola de antigamente”, e recorrente no discurso dos candidatos mais velhos, são os castigos, em particular os que envolvem violência física. Os meios de punição referidos passam pelas reguadas, as “canas-da-índia” e as bofetadas. No relato dos candidatos, estes surgem não apenas como um mecanismo promotor de ordem e disciplina, mas funcionando, também, como medida punitiva dos erros de aprendizagem. Assim, em muitas das autobiografias, se salienta que ninguém fica impune ao castigo:

O ter facilidade de aprender, não significava que não me calhava as tais reguadas e canadas indianas, bem pelo contrário, já que o máximo que tinha de desculpa era um erro, ao segundo pelo menos uma cana era certa, enquanto o parceiro com meia dúzia já se safava.

Lembro-me de um episódio sobre a cana-da-índia. Certo dia, a professora perguntou, se alguém lhe arranjava uma nova cana, que aquela já cumprira o seu dever, e não faltaram alunos a dizer que sim, e a cana lá apareceu.

Podia dizer-se que era uma bela cana, delgada comprida e leve, como convinha. O miúdo que a levou, acabou por ser o primeiro a levar com ela, e passou a partir daí, a ser um dos mais castigados, pois a cana anterior não chegava ao seu lugar. Um dia a cana desapareceu, veio outra, e ele continuou a levar, mas dizia que pelo menos não era a que ele lhe tinha oferecido. (Olímpio, 57 anos, nível B3).

Estas memórias, transversais às diferentes narrativas, servem de sustentação de uma imagem idílica da escola reguladora e disciplinadora. Uma escola onde se sofre, onde se respeita a autoridade mas onde se aprende. Esta parece ser uma ideia de escola partilhada geracionalmente. Serafim, parecendo dar voz à sua geração, utilizando a primeira pessoa do plural, revela-se agradecido à “forma de ensino do antigamente”:

Iniciei a minha vida escolar em Setembro de 1965, o meu Professor chamava-se Pedro, e que me acompanhou até à Quarta Classe, era um professor rígido mas que ensinava muito bem, costumava castigar a gente quando fazíamos mal ou tínhamos os trabalhos mal feitos, aí levávamos reguadas nas mãos, e quando estávamos ao quadro e nos enganávamos, ele batia-nos na cabeça com uma cana da índia que tinha uns nós, até os problemas estarem certos, nós sofriamos

muito. Mas, se hoje sabemos alguma coisa, podemos agradecer à forma de ensino do antigamente. (Serafim, 50 anos, nível B3).

As descrições desta escola do passado restringem-se às experiências individuais que, na maioria dos casos, são bastante limitadas centrando-se na escola primária e na figura do professor primário. A invocação dos méritos dessa escola que encontramos nas autobiografias reflete a mesma tendência identificada por Almeida e Vieira (2006: 73): “a comparação do que não se conhece (a escola do tempo presente, cujo retrato científico é ignorado e cuja experiência quotidiana não lhes é familiar) com o que se julga conhecer (a experiência própria vivida, vivida no pretérito) transmutada em experiência universal, válida para todos os alunos dessa geração, e em todas as escolas do País”. Os argumentos de afirmação da celsitude da escola do passado faz-se recorrendo à crítica do atual modelo escolar. A argumentação incide exclusivamente sobre duas temáticas o desrespeito pela autoridade do professor e a qualidade das aprendizagens que, no seu entendimento, caracterizam a escola hoje:

Enquanto esta professora era muito agressiva e não tinha meio termo, hoje em dia, na minha opinião, os professores estão brandos de mais, existe muita falta de respeito, pois os miúdos desrespeitam os professores e se algum os coloca de castigo ou lhes dá uma palmada, os pais vão à escola e agridem os docentes. Portanto, o que era exagerado na minha época, hoje está brando de mais. (Laura, 53 anos, nível B3).

O ensino naquela altura era muito rigoroso, havia respeito para com os professores e tínhamos mesmo que saber, se não, não passávamos de ano, o que não acontece hoje em dia. (Ângela, 51 anos, nível B3).

Uma das coisas mais importantes era o grande respeito e agradecimento à nossa professora, tínhamos muito carinho por aquelas pessoas que sabiam mais que nós e nos ensinavam. Nos dias de hoje, os professores que estão a leccionar já não têm o mesmo carinho e respeito para os alunos, os professores, além de lhes ensinarem a matéria, têm que lhe dar a educação que deveria ser dada pela família, que não assume o seu papel na educação dos filhos e transfere-a para os professores. (Maria, 52 anos, nível B3).

Apesar de, como vimos, os percursos escolares da maioria dos candidatos mais velhos se tratarem de percursos regulares e, em alguns casos, marcados mesmo pelo sucesso, são também percursos curtos. A maioria das descrições dos abandonos escolares resignam-se à força dos circunstancialismos dos tempos de infância, em particular as dificuldades económicas. Nestas narrativas encontramos, também, relatos de abandonos dolorosos e marcantes, com repercussões no resto da vida e que,

inclusivamente, servem de explicação para determinadas particularidades do carácter individual:

Se o meu primeiro dia de escola tinha sido excelente, o último terá sido a primeira desilusão que sofri, lembro-me que chorei como um adulto chora, talvez por isso fiquei chorão, e infelizmente tenho chorado algumas vezes (Olímpio, 57 anos, nível B3).

A maioria das explicações adiantadas para justificar o abandono escolar estão associadas a fatores económicos. As formas como esses fatores se declinam nas trajetórias individuais não deixam, no entanto, de ser diferenciadas. Por um lado, encontramos referências à necessidade de entrar precocemente no mercado de trabalho a fim de auxiliar na vida familiar; por outro lado, encontramos referências à incapacidade para suportar os custos acrescidos associados ao prolongamento dos estudos.

No contexto rural, do Alentejo das décadas de 50 e de 60, caracterizado pela escassez de recursos económicos que marcam as condições de vida da generalidade da população, a mão-de-obra infantil constitui um recurso familiar não desprezável, contribuindo para o encurtamento do percurso escolar:

Quando terminei o ensino primário fui trabalhar para o campo, para junto do meu pai, pois ele tinha muito serviço na agricultura e precisava de ajuda. (Carlos, 58 anos; nível B2).

No caso de Laura, a integração no mercado de trabalho foi imediata após a conclusão dos estudos, ocorrendo no mesmo dia em que se realizou a prova do exame da quarta classe:

No dia em que fiz o exame, a minha mãe acompanhou-me até Ponte de Sor porque o exame era feito das 9 horas da manhã até às 13 horas. Quando terminei, fui ter com ela que estava à minha espera para ir para casa. Tínhamos que fazer dez quilómetros a pé, pois naquela altura não havia autocarros à hora de almoço e a minha mãe tinha que ir trabalhar. Andava a mondar arroz numa herdade que se chama [...]. Sendo assim, fui trabalhar com ela nessa tarde. Sei que era pequena e que pouco fazia, mas a minha mãe dizia “o trabalho do menino é pouco mas quem não o aproveita é louco. (Laura, 53 anos, nível B3).

O prolongamento dos estudos para além da escolaridade obrigatória surge, também, condicionado pelo facto de representar, em muitos dos casos analisados, um acréscimo ao orçamento familiar. A organização do sistema educativo e a configuração

do parque escolar constituíram fortes condicionalismos aos percursos escolares. Deste modo, encontramos nos relatos várias referências ao facto de a admissão ao ensino secundário ser paga, o que inviabilizava a prossecução dos estudos:

Terminei a quarta classe aos onze anos. Ainda frequentei a admissão mas tinha que se pagar e como os meus pais não podiam, vi-me obrigada a desistir. Comecei então a trabalhar com o meu pai nos fornos de carvão. (Ana, 55 anos, nível B2).

No caso de Arminda, o prolongamento do percurso escolar está associado ao facto de ter conseguido frequentar a admissão gratuitamente:

Fiz o exame da 4ª classe o que era sempre um pesadelo. Mas lá fiz a prova e depois a oral na Escola da [...] e fiquei Aprovada. Pensando parar por aqui, nunca foi minha intenção continuar os estudos, sabendo que os meus pais não tinham possibilidades financeiras para que eu continuasse, pois nessa altura teria que se tirar a admissão e isso era pago, para se poder ir estudar, assim decidi ir para a cidade de Portalegre para a costura. [...] Mas entretanto a professora D. Mariana, mandou chamar a minha mãe e disse-lhe que tinha muita pena da filha não continuar a estudar já que era tão boa aluna na primária e disse-lhe que eu tirava a admissão sem pagar. Assim influenciou os meus pais e a mim, assim aconteceu não se pagou [...]. (Arminda, 52 anos, nível secundário).

Para além das limitações económicas das famílias, a dispersão geográfica das zonas rurais e a concentração da oferta escolar nos centros urbanos encarecem e dificultam o acesso a níveis de escolaridade superiores. A escassez de transportes obrigava aqueles que residiam isolados dos centros urbanos e afastados dos centros educativos, à mudança de residência:

quando saí da Escola Primária fui para [...], para o antigo Liceu Nacional, a actual Escola [...] Nesta altura, não havia muitos autocarros, só um de manhã, às 9 horas, que regressava às 17 horas. Assim, tinha de ficar lá numa casa alugada que recebia estudantes. [...] Por este motivo os estudos tornavam-se muito caros e difíceis de suportar, o que me levou a abandonar a escola. (Xavier, 68 anos, nível B3).

Os motivos adiantados nas autobiografias para a interrupção do percurso escolar não se esgotam nas dificuldades económicas. Encontramos também casos de relatos de mulheres que atribuem à sua condição de género a justificação para o abandono escolar:

No ciclo preparatório fiz apenas o 6º ano, os meus pais não me deixaram ir estudar mais para evitarem que eu tivesse de ir para Portalegre, uma vez que tinham medo que eu não tivesse juízo e fosse por maus caminhos. (Xénia, 50 anos, nível B3).

Insinua-se, nestes relatos, uma desvalorização, por parte da família, do papel da escola. O caso de Palmira é, a este respeito, particularmente ilustrativo. Reunindo condições para prolongar os estudos, contra sua vontade, e sem possibilidade de decisão, é obrigada pelos pais a abandonar a escola:

Tive sempre bom aproveitamento, o que daria boas hipóteses de ter continuado a estudar. Mas nessa época poucas pessoas o faziam e muito menos as raparigas. Muitas vezes, também, por falta de possibilidades económicas, o que não foi o meu caso, mas sim por falta de visão alargada dos meus pais que me mandaram aprender costura (coisa que nunca me fascinou). Eles tinham que pagar deslocações, mandar almoço e eu não ganhava nada (as aprendizas não eram remuneradas). Se tivessem pensado bem, gastavam o mesmo dinheiro e tinham-me dado formação académica o que permitia aos dezasseis anos enfrentar o futuro de uma forma mais segura. [...] Os pais eram muito possessivos e os filhos tinham que fazer o que eles mandavam, porque se me tivessem perguntado eu queria, além de estudar era ser cabeleireira. (Palmira, 61 anos, nível B3).

O percurso alternativo à escola, imposto pelos pais de Palmira, constitui um percurso de aprendizagem de um ofício fortemente vinculado à condição de género. A aprendizagem de costura é, aliás, um percurso alternativo à escola que surge com bastante frequência no relato das mulheres. O relato de Palmira é o menos conformado com a situação do abandono escolar e o único, entre os candidatos mais velhos, onde são imputadas responsabilidades aos pais. Foi a “falta de visão alargada” dos pais que condicionou o seu percurso de vida, impossibilitando maior “segurança” na forma como enfrenta o futuro, e a concretização da intenção de ser cabeleireira. A imputação à família da responsabilidade pelo abandono escolar, de forma mais ou menos directa, é rara entre os candidatos mais velhos. Na maioria dos casos a interrupção do percurso escolar é encarada como a consequência natural das dificuldades financeiras do agregado familiar.

Para estes candidatos, mais velhos, a saída da escola coincide invariavelmente com a integração no mercado de trabalho. A abrangência do leque de opções e de oportunidades profissionais que se colocam é condicionada pelo meio em que o candidato se insere, em particular o facto de se tratar de um meio rural ou urbano.

No contexto rural, a entrada no mundo do trabalho faz-se, na maioria das situações, acompanhando os pais nas suas tarefas. Sobressaem nestes casos as actividades relacionadas com a agricultura ou a pecuária e desempenhando funções pouco qualificadas e qualificantes:

Quando terminei o ensino primário fui trabalhar para o campo, para junto do meu pai, pois ele tinha muito serviço na agricultura e precisava de ajuda. Trabalhei com o meu pai até fazer os 18 anos. (Carlos, 58 anos, nível B2).

Foram tempos de muita pobreza, de muitas dificuldades. Sem muitas oportunidades e com poucos recursos, o meu primeiro trabalho surgiu aos 10 anos, no campo, como guardador de porcos, ovelhas e vacas. Não foi fácil deixar a brincadeira com os amigos e o convívio que tínhamos na escola, mas a vida era mesmo assim, e aos poucos fui-me habituando à ideia, acreditando que um dia as coisas podiam melhorar. (Eduardo, 65 anos, nível B3).

Aqueles que, aquando da saída da escola, residem em contextos urbanos ou nas suas proximidades descrevem percursos menos tipificados. Nas situações em que a inserção no contexto urbano se associa ao prolongamento do percurso escolar, ainda que pouco para além do ensino primário, são comuns os casos de aprendizagem de ofícios:

[...] o meu primeiro emprego foi como aprendiz de fotógrafo com o ordenado de 1.300 escudos por mês, já era uma grande ajuda para o orçamento da família, entregando-o sempre à minha mãe, aprendi na casa foto Armindo em Ponte de Sor. Alguma da arte de fotógrafo como fotografar em estúdio em casamentos, baptizados, festas, onde fosse solicitado e a trabalhar na câmara escura, local onde não pode entrar luz branca só luz vermelha derivado ao papel e alguns materiais usados para as fotografias. (Manuel, 52 anos; nível B3).

Aos meus quinze anos, como não quis estudar mais, o meu pai colocou-me a trabalhar numa oficina de mecânica de automóveis em [...], vila que dista a 8 quilómetros da aldeia dos [...] onde residia. [...] Foi nesta oficina que aprendi com os meus mestres a lavar as peças, a reparar as avarias mecânicas, a mudar o óleo e a fazer reparação de motores de automóveis. (Baltazar, 52 anos, nível B3).

O início da vida profissional é relatado como uma passagem da infância para a idade adulta. No discurso dos candidatos mais velhos, o trabalho é associado à entrada precoce na vida adulta:

a partir dos 11 anos, tive que acompanhar o pai na construção civil, por vezes trabalhando longe de casa. Só voltava ao fim-de-semana e o único dia livre era

o Domingo. O ambiente era duro e desumanizado, onde um miúdo tinha de ser castigado para ser homem. (Anacleto, 71 anos, nível B3).

Nas autobiografias dos candidatos que se enquadram no grupo etário em referência encontramos alguns exemplos de retoma do percurso escolar após a saída da escola na infância e juventude, que correspondem a 30% dos casos.

Quadro 20 – Casos de retoma do percurso escolar na idade adulta, antes do ingresso no processo RVCC – candidatos nascidos antes de 1958

Tipo de situação	N.	%
Não retomou	14	70%
Retomou mas não concluiu o ciclo de estudos	4	20%
Retomou e concluiu o ciclo de estudos	2	10%
Total	20	100%

Fonte: Cálculos próprios com base na análise de 100 autobiografias de adultos certificados no processo RVCC

Estes regressos são, por vezes, acidentais aproveitando oportunidades de oferta educativa que surgem esporadicamente:

Fiz o 4.º ano em adulta, escolaridade que mantenho até hoje, pois fiz o exame com mais de 40 anos. Já na fase adulta surgiu a oportunidade de frequentar o Ensino Recorrente de adultos em [...], e eu não a deixei passar. Passados poucos meses tinha o 4.º ano de escolaridade (Ivone, 64 anos, nível B2).

A suspensão das atividades profissionais constitui em alguns casos a oportunidade para retomar o percurso escolar. Entre os homens, em dois dos casos analisados, o cumprimento do serviço militar conferiu a conjuntura ideal para o investimento na escolarização, ainda que com resultados diferentes. Ambos os casos decorrem fora do período de mobilização de forças militares portuguesas para a Guerra Colonial, sendo um anterior a 1961 e outro posterior a 1974. No caso de Anacleto, foi a mobilização, em 1959, de dois anos para a Índia Portuguesa que lhe permitiu a conclusão do 2.º ano liceal em Goa. Esse investimento irá permitir-lhe, já em Lisboa, frequentar o curso de Enfermagem.

O caso de Olímpio terá um desfecho diferente. Sendo incorporado no exército em Maio de 1974 tem a oportunidade de frequentar um curso ministrado por militares na unidade em que estava integrado. No entanto, a volatilidade do período Revolucionário que se seguiu a Abril de 1974 impediu a conclusão do curso:

Para obter o segundo ano, comecei a estudar na unidade onde estava, regimento de cavalaria de Santa Margarida, onde se faria a passagem do primeiro para o segundo, e o exame seria em Abrantes, em Janeiro/Fevereiro de 1976. [...] Os professores eram muito activos e empenhados, pertenciam praticamente todos à ala que defendera a consumação do 11 de Março, e no dia 25 de Novembro só tínhamos o professor de matemática, o mais novo dos professores, um cabo miliciano. [...] Quanto aos outros, dizia-se que foram detidos e depois passados à reserva. Em Tancos aconteceu o mesmo, e houve soldados que passaram de imediato à disponibilidade. O capitão ainda colocou a hipótese de mesmo assim irmos a exame, mas tal não viria a acontecer, e assim terminava mais uma fase da minha vida de estudante. (Olímpio, 57 anos, nível B3).

Como se constata, a maioria dos percursos escolares dos candidatos mais velhos tende a ser curta, limitando-se a maioria das vezes à conclusão da escolaridade obrigatória. Há, no entanto, casos que se esquivam aos fortes condicionalismos sociais que moldaram a maioria dos percursos de vida escolar destes indivíduos. O investimento na obtenção de qualificações escolares é, nestes casos, considerado como um meio de fuga às agruras do tempo de então. A esse respeito o relato de Natália é particularmente ilustrativa. À semelhança da maioria dos relatos analisados, Natália confrontou-se, na infância, com um conjunto de contrariedades que não favoreciam o prolongamento dos estudos. Oriunda de uma família de trabalhadores rurais com escassos recursos económicos, é, apesar disso, incentivada pelos pais a prolongar o seu percurso escolar, pois estes vislumbravam na escola uma via de promoção escolar. Esse incentivo ter-lhe-á permitido estudar até ao 4.º ano, ainda que de forma descontínua e acumulando uma atividade profissional:

Aos 11 anos fiz o exame da 4 classe, que consistia numa prova escrita e numa prova oral. A avaliação era feita por professores de outras escolas. O ensino era obrigatório até á 4 classe e como atravessávamos uma época difícil, só tinham continuidade de estudos, as crianças, cujos pais tivessem disponibilidade financeira. Mas os meus pais mesmo fazendo sacrifícios, queriam que eu continuasse os estudos para não seguir a vida no campo. Era muito difícil, pois trabalhavam no campo, desde o nascer do sol até ao seu pôr, fazendo chuva ou sol e os trabalhadores do campo não tinham direitos, apenas deveres para com o patronado. [...] Nesses trabalhos existiam pessoas de confiança do patrão, para vigiar os empregados, a quem davam o nome de “capatazes ou manajeiros”. Tratavam muito mal os trabalhadores e se não lhe obedecessem, chegavam a levar sovas com um chicote. [...] O contrato de trabalho não existia e assim sendo, a qualquer momento podíamos ficar sem emprego. Os direitos dos trabalhadores consistiam apenas em deveres: trabalhar várias horas e obedecer aos patrões e encarregados. [...] Perante tudo isto, os meus pais insistiam para que eu não continuasse a vida que eles levavam, pois queriam que tivesse uma profissão diferente da deles. Eu não queria estudar, pois a escola ficava a nove quilómetros da minha casa e tinha de ir a pé, todos os dias, às seis da manhã, e só voltava às dezoito horas. Não queria ficar sozinha na cidade, porque tinha

medo e vergonha das pessoas da cidade, uma vez que, era uma menina do campo. (Natália, 53 anos, nível B3)

Percurso escolar dos nascidos entre 1958 e 1969

O alargamento, em 1964, da escolaridade obrigatória para seis anos de escolaridade teve impacto na duração dos percursos escolares dos indivíduos abrangidos por essa medida. Nas autobiografias analisadas de candidatos nascidos após 1958, que ingressaram no sistema de ensino após 1964, é patente o impacto da medida no prolongamento dos percursos escolares. Na análise comparativa entre os quadros 17 e 21, verifica-se que 72,1% dos candidatos nascidos entre 1958 e 1969 detêm pelo menos 6 anos de escolaridade contrastando com 45% dos candidatos nascidos antes de 1958 que detêm um nível de escolaridade semelhante.

Quadro 21 – Anos de escolarização correspondentes às habilitações escolares detidas aquando do ingresso no processo RVCC – candidatos nascidos entre 1958 e 1969

Anos de escolarização	N.	%
4 anos	7	16,3
5 anos	5	11,6
6 anos	14	32,6
7 anos	6	14,0
8 anos	8	18,6
9 anos	1	2,3
10 anos	0	0
11 anos	2	4,6
Total	43	100%

Fonte: Cálculos próprios com base na análise de 100 autobiografias de adultos certificados no processo RVCC

A dispersão geográfica da população na região Alentejo e a consequente dificuldade em garantir a oferta educativa alargada a seis anos, em meados da década de sessenta, favoreceu a profusão da telescola nesta região, sobretudo nas zonas rurais afastadas dos centros urbanos. De facto, em 80 autobiografias analisadas de candidatos que haviam iniciado o percurso escolar após 1964, 21 tiveram passagem por essa modalidade de ensino. A telescola, criada em 1964²⁸, surge sob a dependência do Instituto de Meios Audio-visuais de Ensino (IMAVE), tendo o curso ministrado por essa via assumido diferentes designações, inicialmente Curso Unificado da Telescola (1965)²⁹, mais tarde Ciclo Preparatório TV (1968)³⁰ e, posteriormente, Ensino Básico

²⁸ Decreto-Lei n.º 46136, de 31 de Dezembro de 1964

²⁹ Criado através da Portaria n.º 21113, de 17 de Fevereiro de 1965

³⁰ Criado através da Portaria n.º 23529, de 9 de Agosto de 1968

Mediatizado (1991)³¹. Este subsistema escolar permitiu colmatar as carências da rede escolar então existentes que obstaculizavam o alargamento da escolaridade obrigatória. Nos relatos autobiográficos surgem descrições com algum pormenor desse modelo de ensino, destacando-se a forma como se organizavam e decorriam as aulas:

Na altura as aulas, ou maior parte delas, eram dadas pela televisão. As aulas começavam às 8h30, assistíamos às aulas pela televisão, tínhamos duas disciplinas até às 12h30, com um intervalo de meia hora ao meio da manhã. [...] Depois do almoço tínhamos mais duas disciplinas, a que mais me lembro era a de trabalhos manuais, primeiro víamos pela televisão como se fazia e só depois é que, com a ajuda da professora, fazíamos o que tínhamos aprendido. Assistíamos às aulas sempre na mesma sala, a matéria era dada por vários professores, cada disciplina tinha um professor diferente. Depois de acabar a aula íamos fazer as fichas das disciplinas que tínhamos dado. A imagem da televisão nem sempre era a melhor e aí a professora tentava completar a aula. Recordo-me que a televisão não era muito grande, a minha sala também era pequena. (Isabel, 40 anos, nível B3).

Na Telescola tínhamos professores e víamos as aulas pela TV, as minhas maiores dificuldades na escola foram nesta altura em Matemática [...]. As disciplinas nas aulas eram dadas com professores de todas as disciplinas, mas em primeiro lugar víamos a televisão [...] tínhamos que estar atentos e depois de terminar, a professora que estava connosco, mandava-nos fazer um resumo sobre o que tinha dado na televisão, também tínhamos testes avaliados pelos professores, a avaliação era de 1 a 5. (Belarmina, 39 anos, nível B3).

O curso da telescola, com as especificidades do ensino mediatizado, era formado, inicialmente, pelas disciplinas que constituem o ciclo preparatório do ensino técnico profissional, acrescido da de Francês³². O ensino da língua estrangeira é, aliás, um aspeto bastante destacado no discurso autobiográfico:

As aulas eram dadas pela televisão e acompanhadas pela professora na sala, onde nos eram dadas as fichas correspondentes à aula que estávamos a ter [...] Além das aulas normais, tínhamos também Francês, foi onde começámos a ter contacto com a língua estrangeira, mas continuávamos sempre só com uma única professora. (Quitéria, 46 anos, nível B3).

Gostava de todas as disciplinas, mas especialmente de Francês, aprendi rápido e assim falava com a minha irmã sem que os meus pais nos entendessem. (Úrsula, 37 anos, nível B3).

³¹ Criado através do Despacho Conjunto n.º 48/SEAM/ SERE/91, de 20 de Abril de 1991

³² O Curso Unificado da Telescola representava, em 1965, a justaposição ou aglutinação dos planos de estudo do 1.º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico profissional, constituindo via comum de acesso à subsequente fase de qualquer desses ramos. Em 1968, com a criação do Ciclo Preparatório foram criadas duas modalidades, distintas quanto à forma de ensino (num caso directo, no outro, audiovisual), mas idênticas no conteúdo e objectivos.

A própria televisão é, frequentemente destacada, como uma novidade:

como as aulas eram pela televisão e eu não tinha em casa aquilo era a coisa mágica da época, daí ter sempre dado muita atenção às aulas e comecei a gostar verdadeiramente de andar na escola, não era a melhor aluna, mas também não era a pior. (Gabriela, 38 anos, nível B3).

Uma das alterações verificadas nos discursos dos nascidos após 1958, quando comparados com os candidatos mais velhos, relaciona-se com as referências a problemas de indisciplina na sala de aula que estão omissos nas autobiografias dos candidatos do grupo anteriormente analisado:

Formámos, assim, uma boa turma de estudo que era o 1ºF. Mas se em relação ao estudo era uma boa turma, já o mesmo não se podia dizer em relação ao comportamento. Era uma turma muito irrequieta e que dava alguns problemas, principalmente aos professores, que de vez em quando tinham de pôr alguns alunos na rua. Em relação ao meu comportamento, nem era melhor nem pior que os outros, era igual, mas sempre com respeito para com os professores e empregados, já que era uma coisa que eu sempre prezei muito. Fruto disso era a excelente relação que tinha com eles. Passadas as férias, chegou o 7º ano. É a partir daqui que começam as minhas maiores dificuldades em relação ao estudo, muito por culpa da turma que tive neste ano, que era de um desinteresse total pelo estudo e eu deixei-me levar e entrei no mesmo grupo, já que havia também outros que continuavam interessados em aprender, mas mesmo esses saíam prejudicados. Neste ano, nós faltávamos às aulas, fazíamos mal a alguns colegas, gozávamos com os professores e fazíamos barulho nas aulas, como consequência eles expulsavam-nos da sala. O interesse pelo estudo era zero, mas os professores, mesmo assim, tentavam mudar o rumo dos acontecimentos. (Nicolau, 40 anos, nível B3).

o principal motivo [para o abandono] foi ter reprovado no Oitavo Ano de Escolaridade por faltas no segundo período. A maioria das faltas por mau comportamento, muitas vezes influenciado pelos companheiros mais velhos para destabilizar as aulas de Matemática e História. (Henrique, 43 anos, nível B3).

À semelhança dos candidatos mais velhos, o abandono escolar é justificado, sobretudo por dificuldades financeiras do agregado familiar, encontramos também referências à necessidade de obter dinheiro para se obter aquilo que se precisa ou que se deseja:

Quando tinha 11 anos saí da escola primária e fiquei em casa, a ajudar os meus pais na vida do campo. Os meus pais não tinham dinheiro para mandarem os filhos estudar, eu e os meus irmãos, só terminámos a primária. Com 11 anos trabalhei no campo, nas vinhas, na azeitona, tratava da horta, fazia, a rega, tratava dos animais. (Duce, 40 anos, nível B3)

Ao fim de algum tempo quando já tinha 14 anos fui trabalhar para uma Fábrica de Conservas de azeitonas, pimentos, tomates, cerejas, pêssegos, marmelos etc. Comecei a trabalhar tão nova, porque não havia as facilidades que há hoje em dia. Para poder comprar as nossas coisas tínhamos que ganhar dinheiro porque os meus pais não me podiam dar tudo o que eu precisava. Por isso tinha que trabalhar para poder ganhar algum dinheiro. (Cidália, 43 anos, B3).

Ainda assim, encontramos vários exemplos em que o abandono não é percebido como uma consequência natural e incontornável da época de infância, contrastando com os exemplos anteriores em que se naturaliza e legitima o abandono em função do contexto social em que se viveu a infância. Nestes casos, há uma responsabilização dos pais pelo abandono escolar, em particular nas situações em que a saída da escola ocorre por força de uma decisão familiar, motivada pela atribuição de responsabilidades ao candidato ou, em alternativa, pela aplicação de um critério de justiça familiar face a irmãos mais velhos que não prolongaram os estudos:

Lembro-me da alegria de ter passado de ano, queria continuar a estudar até ao 5º ano, porque naquela altura podia-se tirar o curso de enfermagem com o 5º ano. Era este o meu sonho, mas depressa o sonho desapareceu. Como as minhas irmãs não tinham continuado os estudos, os meus pais também não me deixaram, porque diziam se as tuas irmãs não tinham ido estudar mais, eu também não devia ir. Houve ainda um professor de Educação Física que era nosso vizinho o professor, Joaquim, que veio falar com os meus pais para eles me deixarem continuar os estudos, porque naquela altura só havia até ao 5º ano aqui nesta escola, depois era preciso ir para Portalegre se quisesse estudar mais, mas eles não deixaram. (Lurdes, 48 anos, nível B3).

Concluído o quarto ano seguia-se o ciclo preparatório. E tanto que eu queria continuar a estudar, pois sonhava tirar o curso de Enfermagem. Mas nada foi como sonhava! Nessa altura já havia mais um membro na família, o meu irmão José que tinha um ano de idade. Já eram três filhos, as despesas eram muitas e só o meu pai é que trabalhava. Foi decidido que eu não poderia continuar a estudar porque tinha que cuidar do meu irmão para a minha mãe poder trabalhar. (Bárbara, 40 anos; nível B2).

Nos dois exemplos apresentado, a família constituiu o entrave ao prolongamento do percurso escolar, inviabilizando, consequentemente, a concretização de um projeto profissional, apresentado como um sonho pessoal. A importância da família na determinação do percurso escolar é percecionada não apenas nos casos em que a decisão do abandono é intencional e premeditada, como também nas situações em que é determinado pelo acaso, fruto de contingências circunstanciais, como o falecimento de um dos progenitores. Nestes casos, a perda do pai, sobretudo nas situações em que este

assume a única fonte de rendimento familiar, reveste-se de especial importância no encurtamento do percurso escolar. O caso de Rita é particularmente ilustrativo do impacto da perda do pai na estrutura familiar e da forma como a subsequente reorganização familiar propicia o sacrifício do seu percurso escolar:

a 10 de Maio de 1978 morreu o meu pai, tinha 65 anos, tinha bronquite, os invernos eram difíceis por causa da humidade, apesar de ter uma bomba com umas gotas para aliviar a falta de ar. Tinha 14 anos, a minha mãe tinha 45 anos, com 7 filhos e só um a trabalhar, o resto tudo a estudar, não foi fácil. A minha mãe entrou em depressão, foram momentos difíceis, para além do apoio, tivemos que resolver outras situações uma delas foi deixar de estudar [...] O meu irmão mais novo tinha 10 anos e o mais velho faltava um ano para acabar medicina e queria desistir, porque se sentia na obrigação de ajudar por ser o homem mais velho da casa, havia três menores, tinha-se que dividir os bens ou arranjar um tutor para os menores. O primo irmão da minha mãe ficou responsável e já não foi preciso dividir os bens porque a minha mãe não estava em condições de suportar este processo. O dinheiro que o meu pai tinha deixado dava para ele acabar o curso, tinha-se de pagar propinas, residencial, o comer, os estudos, ainda sobrava algum dinheiro. Vale a pena porque ele hoje é médico e é muito bom para nós todos. O meu irmão mais novo continuou a estudar e hoje é professor. (Rita, 47 anos, nível B3).

No que ao sucesso escolar diz respeito o quadro 22 permite constatar situações de insucesso e de reprovações sucessivas, facto que contrasta com os relatos dos candidatos mais velhos. Ainda assim, a maioria dos percursos correspondem a situações de aproveitamento escolar.

Quadro 22 – Número de reprovações ao longo do percurso escolar – candidatos nascidos entre 1958 e 1969³³

	N.	%
Sem reprovações	21	51,2
1 reprovação	10	24,4
2 reprovações	4	9,8
Mais de 2 reprovações	6	14,6
Total	41	100%

Fonte: Cálculos próprios com base na análise de 100 autobiografias de adultos certificados no processo RVCC

Os casos de reprovações sucessivas, em particular os percursos que englobam candidatos que reprovaram mais de duas vezes, realçam o carácter cumulativo do insucesso escolar identificado em várias investigações (Benavente, 1988; Sebastião,

³³ Em dois casos não foi possível apurar a existência de reprovação ao longo do percurso escolar devido à inexistência de referências na autobiografia do candidato.

2009). Os relatos destas situações são parcos em justificações quedando-se pela mera descrição do ocorrido:

No sétimo ano fui estudar para [...], para a Escola [...]. Foi uma época muito má, pois reprovei dois anos seguidos no sétimo ano. Depois, voltei a reprovar dois anos no oitavo ano e então os meus pais resolveram tirar-me da escola para começar a trabalhar, pois já tinha 17 anos. (Neusa, 42 anos, nível B3).

À saída da escola sucede-se, invariavelmente, a integração no mercado de trabalho, no entanto a existência de oferta escolar para adultos³⁴ garante, àqueles que lhe podem aceder consoante a proximidade geográfica, a oportunidade de prolongamento do percurso escolar conciliado com a vida profissional.

Quadro 23 – Casos de retoma do percurso escolar na idade adulta, antes do ingresso no processo RVCC – candidatos nascidos entre 1958 e 1969

Tipo de situação	N.	%
Não retomou	37	86,1%
Retomou mas não concluiu o ciclo de estudos	5	11,6%
Retomou e concluiu o ciclo de estudos	1	2,3%
Total	43	100%

Fonte: Cálculos próprios com base na análise de 100 autobiografias de adultos certificados no processo RVCC

São vários os exemplos que encontramos nas autobiografias dos candidatos de tentativas de prolongamento do percurso académico:

o 9º ano não me correu muito bem, acabei por chumbar [...] convenci os meus pais que era melhor passar para a noite, para fazer alguma coisa e ganhar algum dinheiro” Benilde (47 anos; 8.º ano).

Ainda assim, a maioria das situações de prolongamento através do ensino recorrente resultam em abandono:

“o curso que eu frequentava era o curso geral de administração e comércio nocturno e apesar de passar a seis disciplinas, ainda deixei duas para trás. Pensei fazê-las no ano seguinte, mas depois fui trabalhar e nunca mais pensei nisso. (Jacinta, 47 anos; nível B3).

³⁴ Em particular a oferta contemplada no Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos que perdurou durante a primeira metade da década de 80 e, posteriormente, a partir de 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), as ofertas de ensino recorrente e de educação extra-escolar, dirigidas a adultos.

Entre o ano de 1989 e 1993, frequentei o Curso Geral [...] Foram tempos difíceis, contudo foi gratificante, pois saía de casa às 07H00, regressava às 18H00, apanhava o autocarro para a escola e regressava da escola às 24H00 [...] No supracitado curso, foram ministradas as seguintes disciplinas, Português, Francês, Ciências do Ambiente, Ciências Físico Químicas, Educação Visual, História, Ciências Económicas, Matemática e Desenho, tendo tido aproveitamento em todas as disciplinas, à excepção da Matemática, o que fez com que ficasse com o 9º ano incompleto. (Fausto, 40 anos, nível B3).

A manifestação do arrependimento pelo abandono é uma das particularidades no discurso destes candidatos quando confrontado com o dos candidatos mais velhos. Nestes relatos, o abandono escolar é percecionado em retrospectiva como um fator chave determinante do trajeto de vida e condicionador dos futuros possíveis:

já me arrependi imensas vezes de não ter concluído os meus estudos, pois agora vejo a falta que me tem feito. Podia ter conseguido um emprego melhor, sentir-me mais motivado e ter-me inscrito também no ensino secundário. (Ivo, 48 anos, nível B3).

Terminado o 9º ano decidi não estudar mais. Meus pais não concordaram completamente. Chamaram-me a atenção perguntaram-me se era mesmo isso que eu queria fazer, mas para mais tarde não me arrepender [...] Mas, hoje estou arrependida. Naquela altura, poderia ter frequentado um curso e ter conseguido um emprego mais fácil em termos de esforço físico e onde tivesse melhor salário e mais regalias, por exemplo mais estabilidade para a reforma. (Diana, 45 anos, nível secundário).

Percurso escolar dos nascidos depois de 1969

Os percursos escolares dos candidatos nascidos após 1969 são menos comuns as baixas qualificações escolares (apenas 13,5% destes candidatos detinha menos de 6 anos de escolaridade aquando do ingresso no processo RVCC). Ainda assim, como se constata no quadro 24, não se tratam de percursos muito prolongados dado que apenas um dos casos analisados superou o 9.º ano de escolaridade.

Quadro 24 – Anos de escolarização correspondentes às habilitações escolares detidas aquando do ingresso no processo RVCC – candidatos nascidos após 1969

Anos de escolarização	N.	%
4 anos	2	5,4
5 anos	3	8,1
6 anos	19	51,4
7 anos	0	0
8 anos	10	27,0
9 anos	2	5,4
10 anos	0	0
11 anos	1	2,7
Total	37	100%

Fonte: Cálculos próprios com base na análise de 100 autobiografias de adultos certificados no processo RVCC

Como se constata, pela análise do quadro 25, os percursos escolares destes candidatos, mais jovens, caracteriza-se por um número expressivo de situações de insucesso (72,2% dos candidatos contam pelo menos uma reprovação no seu percurso).

Quadro 25 – Número de reprovações ao longo do percurso escolar – candidatos nascidos após 1969³⁵

	N.	%
Sem reprovações	10	27,8
1 reprovação	14	38,9
2 reprovações	7	19,4
Mais de 2 reprovações	5	13,9
Total	36	100%

Fonte: Cálculos próprios com base na análise de 100 autobiografias de adultos certificados no processo RVCC

As razões invocadas para justificar o abandono, ou a desistência escolar, são várias, no entanto, tendem a confluir para duas ordens de razão: as motivações individuais e as motivações institucionais.

Entre os motivos individuais que conduzem ao abandono escolar sobressai, no discurso dos candidatos mais jovens, o desinteresse pela escola, relacionado com falta de um ensino articulado com uma componente prática. O relato do abandono escolar que encontramos no discurso de Edmundo ilustra bem esta atitude. Trata-se, atualmente, do dono de uma empresa de instalações elétricas, cujo percurso profissional se estruturou por completo nessa área profissional, ascendendo de aprendiz de eletricista a empresário:

³⁵ Num dos casos não foi possível apurar a existência de reprovação ao longo do percurso escolar devido à inexistência de referências na autobiografia do candidato.

Em criança frequentei a escola primária da [...] até aos meus dez anos sem qualquer tipo de dificuldade. Ingressei, de seguida, no ciclo preparatório de [...] para poder completar o sexto ano de escolaridade. Devo reconhecer que esta etapa não correu muito bem. Pretendia aprender uma profissão onde aplicasse práticas e as desenvolvesse. Sempre fui muito empreendedor. Reprovi três anos no quinto ano de escolaridade e contra a minha vontade meu pai forçou-me a concluir o sexto ano de escolaridade. Após a conclusão do segundo ciclo fui de imediato aprender uma arte... aquilo que eu tanto desejava. (Edmundo, 29 anos, nível B3).

No discurso deste candidato, as referências à aprendizagem surgem associadas apenas a contextos não escolares, contrastando com uma total omissão de aprendizagens escolares. O relato do percurso escolar esgota-se na justificação do insucesso e abandono escolares. O percurso de aprendizagem descrito restringe-se à “arte” do ofício de electricista, quer no contexto profissional, quer formativo.

Fui aprender o ofício de electricista com um profissional da área. Durante o horário laboral era servente de construção civil mas após esse horário aprendia a fazer instalações eléctricas. Em mil novecentos e oitenta e sete fui trabalhar para a empresa [...] onde exerci as funções de auxiliar de electricista durante três anos.

Em mil novecentos e noventa fui cumprir o serviço militar obrigatório para a cidade de Faro como recruta e onde tirei a especialidade de electricista. Passado uns meses fui transferido para o destacamento do Alto de Duque, em Lisboa, onde cumpri o restante tempo de serviço militar, sempre como electricista. Em Abril de mil e novecentos e noventa e dois inscrevi-me no Centro de Formação Profissional de [...] e frequentei um curso de Electricidade de baixa tensão, com a duração de oito meses. (Edmundo, 29 anos, nível B3).

A idade surge frequentemente no discurso como justificação da falta de sentido para a permanência na escola, sendo a integração no mercado de trabalho a alternativa à escola.

As nossas finanças estavam cada vez mais em baixo, todos os sábados alugávamos um táxi para ir vê-lo [refere-se às visitas ao irmão que se encontrava detido], contra a minha vontade comecei novamente o oitavo ano, eu queria trabalhar para ajudar, mas não me deixaram. [...] Revoltada deixei de ir à escola, tinha dezasseis anos, passava todo o dia no café em frente, na esperança de a minha mãe me castigar e me mandar a trabalhar para ver o que era “bom para a tosse”. Como isso não aconteceu, fui pedir a um amigo que me ajudasse a encontrar trabalho, por acaso o seu tio estava à procura de pessoas para ir para a sua exploração agrícola. A minha mãe só soube quando o senhor bateu à porta para me dizer a que horas iria começar no dia seguinte, ficou muito chateada comigo, mas já não havia nada a fazer, se não respeitar a minha decisão de ajudar a família. (Idalina, 29 anos, nível B3).

Numa leitura generalizada, a sucessão de reprovações ao longo do percurso escolar, seguida da rápida entrada no mercado de trabalho funcionam como um sinal, objetivo e legítimo do fracasso na prova escolar. Ainda que a responsabilidade da desistência não seja integralmente assumida pelos candidatos e pela sua falta de interesse pela escola, são omissas quaisquer críticas à instituição escolar.

Um segundo tipo de relatos que encontramos entre os candidatos mais jovens tende a invocar razões relacionadas com a escola, para justificar a desistência. Os professores são o alvo mais frequente desta crítica institucional à escola. No caso dos candidatos oriundos de famílias com fracos recursos financeiros, a incompreensão dos professores relativamente à falta de material escolar surge como forte inibição ao desenvolvimento das aprendizagens escolares. Esta é, aliás, interpretada como um fator de diferenciação relativamente aos colegas de turma que, dispondo de material escolar, se encontravam em vantagem.

Como já referi desisti a meio do ano lectivo, não andava de vontade a estudar, faltava muito às aulas. Os livros eram muito caros, os quais a minha mãe tinha dificuldades em suportar. Metade dos livros nunca os chegava a comprar, porque não havia dinheiro. As professoras pressionavam-me que tinha de os ter. [...] Então deixei de estudar no ano lectivo no ano 1995/1996. (Deolinda, 28 anos; nível B3).

Esta reflexividade crítica sobre o abandono ou a desistência da escola, atribuindo responsabilidades à escola incorpora alguns dos argumentos de discussões mediáticas em torno da escola. No discurso de Deolinda, essa apropriação de conceitos torna-se evidente no recurso ao conceito de *bullying* para relatar a discriminação de que foi alvo na escola:

Depois vinham os piolhos, havia uma epidemia na escola, a minha turma toda apanhou, então a culpa vinha da burra (o que me chamavam) era eu que os pegava a toda a gente. Mas não era eu, simplesmente era a culpada para eles. Hoje em dia este assunto chama-se Bullyng. Na minha época já era agressão verbal, agora é agressão física, a revolta torna-se tão grande para o ser humano que chegam a agredir professores, alunos e maltratam verbalmente os próprios pais. Há certas vítimas que não suportam tal desprezo e solidão que recorrem ao suicídio, eu felizmente nunca pensei tal opção. (Deolinda, 28 anos; nível B3).

Por outro lado, encontramos também referências a situações de discriminação por parte dos professores relacionadas com características, ou estados, do candidato que

serviram de pretexto à sua inferiorização ou exclusão relativamente aos colegas de escola. No relato de Amílcar, o facto de sofrer de epilepsia na infância colocou-o, na sua perspetiva, em desvantagem relativamente ao irmão gémeo, tendo sido preterido pela professora:

Tendo em conta esta situação, bem como os meus antecedentes de epilepsia, a minha professora considerava-me menos inteligente que o meu irmão gémeo, como tal, ela achava que seria mais importante e mais vantajoso que o meu irmão aprendesse primeiro, pois tinha de aproveitar as suas capacidades. Então o meu irmão Nélson ficava com os materiais e ia realizando as actividades nas aulas com os outros meus colegas, enquanto eu tinha de esperar que ele terminasse para me dar os livros. Esta discriminação, associada ao facto de ter vergonha de ser a única criança sem materiais escolares, fez com que me desinteressasse pela escola e preferisse estar no Mártir Santo a brincar todo o dia em vez de estar na escola. Apenas no 3º ano de escolaridade tive livros e materiais escolares próprios, no entanto, já não conseguia acompanhar os meus colegas, continuando cada vez mais a ter menos interesse pela escola, reprovando várias vezes. No entanto, continuei a estudar até aos meus 11 anos, altura em que terminei a 4ª classe. Por esta altura, comecei então a trabalhar na agricultura com o meu pai e com o avô paterno, uma vez que as necessidades em casa eram muitas e assim sempre ajudava nas despesas mensais. (Amílcar, 31 anos, nível B2).

No caso de Adelaide, a denúncia de discriminação estende-se dos professores ao pessoal não docente, e relaciona-se com uma gravidez precoce. Terá sido o ambiente desfavorável na escola desencadeado pela sua gravidez que, nas suas palavras, conduz à desistência escolar. Neste caso, o insucesso na superação da prova escolar é claramente apontado à escola, constituindo um marco na trajetória pessoal que inviabilizou a concretização de um percurso de vida alternativo, o sonho de prosseguir os estudos em direito:

Dei entrada no 9º ano em 96/97, mas o qual frequentei apenas 6 meses. Porquê? Porque não completo faltando apenas 3 meses para o final do ano lectivo? Eu começo por dizer, que me senti alvo de discriminação. Colocaram-me à parte, fizeram-me sentir inferior, quer por docentes, quer por não docentes, que me levaram a sentir uma criança horrível, (pois era mesmo e ainda uma criança); tudo porque engravidei no começo desse mesmo ano. Davam-me a entender que o melhor era não ir à escola, pois seria um mau exemplo para as minhas colegas. [...] Isto era constante. (Adelaide, 30 anos, nível B3).

A crítica institucional à escola não se esgota na discriminação e incompreensão dos professores. Encontramos também relatos que associam a interrupção do percurso

escolar com dificuldade de integração. Independentemente das razões que motivam essa situação, mudança de turma devido a reprovação ou a transição de ciclo, é o contacto com novos colegas e a necessidade de reintegração que origina o abandono:

Algum tempo mais tarde, mudei de turma e o que tudo parecia andar a correr bem começara a correr mal, no 7º ano na nova turma onde não conhecia ninguém, comecei a tirar péssimas notas e chumbei três anos seguidos, o que me levou a abandonar a escola. Penso que o resultado de chumbar tantos anos seguido teria sido o afastamento dos meus colegas de turma e também de infância, pois entre eles eu sentia-me á vontade em tudo o que fazia. Pois quando ingressei nessa nova turma onde não conhecia ninguém, tornara-me um rapaz muito reservado, e com muitas dificuldades de integração e de fazer amizades. E assim abandonei a escola mesmo contra a vontade dos meus pais. (Lourenço, 23 anos, nível B3).

Os regressos à escola após o abandono são relativamente menos frequentes entre os candidatos mais jovens quando comparados com os grupos analisados anteriormente. Como se verifica, pela leitura do quadro 26, apenas 18,9% destes candidatos retomou o percurso escolar, ainda que destes apenas um tenha concluído o ciclo de estudos.

Quadro 26 – Casos de retoma do percurso escolar na idade adulta, antes do ingresso no processo RVCC – candidatos nascidos após 1969

Tipo de situação	N.	%
Não retomou	30	81,1%
Retomou mas não concluiu o ciclo de estudos	6	16,2%
Retomou e concluiu o ciclo de estudos	1	2,7%
Total	37	100%

Fonte: Cálculos próprios com base na análise de 100 autobiografias de adultos certificados no processo RVCC

O percurso escolar dos candidatos com menos de 31 anos é marcado pelo alargamento da escolaridade obrigatória a 9 anos. Como refere Capucha (2009: 68) “após 1986, as taxas de escolarização das idades abrangidas pela escolaridade até aos 15 anos registaram um crescimento rápido até valores próximos dos 85%; no entanto, a superação da distância restante até à cobertura total das idades abrangidas foi muito mais lenta”. Entre os candidatos com menos de 30 anos incluídos na amostra encontramos apenas um caso de abandono escolar, ou seja, de interrupção de percurso escolar antes do seu termo legal. Os restantes casos pertencem a essa franja, identificada por Capucha, de situações de desistência escolar, ou seja, a interrupção ocorre antes da obtenção da escolaridade obrigatória, mas em idade legal. O impacto da escolaridade obrigatória junto destes indivíduos, que se encontram em situação de particular

desvantagem face à escola, residiu no prolongamento da sua permanência no sistema, que, de outra forma, se tornaria possivelmente mais curta.

Apesar da existência de críticas à escola no relato dos candidatos mais jovens, o abandono escolar é, em larga medida, apresentado como uma opção do próprio. Aliás, a discordância da família e a dificuldade em convencer os pais, surgem recorrentemente nos discursos, o que indicia o reconhecimento do papel preponderante da escola por parte das famílias. Este é um aspeto contrastante com os relatos dos candidatos mais velhos.

Os fatores que configuram e condicionam a prova escolar variam em função do contexto social em que esta se desenrola. Assim, nos relatos analisados, o impacto da prova escolar no processo de individuação não parece imune ao período histórico em que se desenrolaram os percursos escolares dos indivíduos certificados no processo RVCC.

Encontramos claras diferenças geracionais na forma como opera a sentença da prova escolar na perceção de si mesmo. No caso particular da interrupção dos estudos, entre as gerações mais velhas ela tende a ser encarada como uma força independente das capacidades e, em muitos casos, da vontade individual. Para as gerações mais jovens, a interrupção tende a ser encarada como um veredicto do insucesso escolar. Os relatos deixam gradualmente de sustentar a argumentação com base na inevitabilidade das condições do contexto social para se basearem na escola e na forma como, no seu seio, se criam condições para a prova escolar.

Nos relatos autobiográficos das gerações mais velhas poucas são as críticas à instituição escolar, à exceção da violência que muitos sofreram. O sentimento generalizado é o de um horizonte geracional percebido, retrospectivamente, como natural, incontornável e indissociável dessa época de infância. Para a maioria dos indivíduos destas gerações, que passaram pelo processo RVCC, a prova escolar inscreve-se num contexto marcado pela ruralidade e por grandes dificuldades de sobrevivência. Assim, o encurtamento do percurso escolar e a rápida entrada no mercado de trabalho surge como uma marca dos tempos, natural, legítima e partilhada na generalidade por todos.

A racionalidade subjacente ao relato dos candidatos mais jovens é diferente. A sua experiência escolar decorreu num contexto escolar mais democratizado e com uma configuração da escolaridade obrigatória mais alargada. Nestes casos a saída da escola tende a ser encarada como um veredicto da prova face ao insucesso. Ainda assim, as

justificações tendem a variar entre a responsabilização individual, a atribuição de responsabilidade à escola e, em alguns casos, na conjugação de ambas. O relato de Edmundo (que apresentámos anteriormente) exemplifica bem o assumir de responsabilidades pelo abandono, justificando-o através da incompatibilização entre a sua forma de pensar, marcada pela experiência prática e pela utilidade instrumental dos conhecimentos, e o modelo escolar, onde predomina o pensamento abstrato e teórico. O percurso escolar é marcado por três reprovações sucessivas no 5.º ano de escolaridade e pelo forte desejo de sair da escola para “aprender a arte” de electricista. No seu discurso os conhecimentos escolares são avaliados em contraponto com a natureza “empreendedora” que desde cedo o caracterizou.

Nos casos em que a responsabilidade do abandono é diretamente atribuída à escola encontramos diferentes argumentos: dificuldade de integração; discriminação com base nas origens sociais; má aceitação de gravidez precoce. Nestas situações a saída da escola é concebida como um veredicto da prova escolar cujo resultado tem influência direta no percurso de vida. São frequentes, nos relatos, as referências à impossibilidade de concretização de um projeto de vida, motivada pelo abandono escolar: Adelaide, como referido anteriormente, vê gorado o seu sonho de frequentar o Curso de Direito após a desistência durante o 9.º ano; por seu lado, Deolinda se não tivesse sido vítima de discriminação e, por esse facto, ter abandonado a escola, perspetiva outras oportunidades na vida:

Optei por desistir da escola, se tivesse continuado hoje em dia já tinha mais estudos, o que sempre quis ter, primeiro por me sentir bem comigo própria, qualificar a minha auto-estima, ter uma melhoria de emprego, embora me sinta muito bem no meu actual local de trabalho, o qual exerço com muito gosto e dedicação. Mas comecei a perder o entusiasmo e desisti. (Deolinda, 28 anos; nível B3).

É nestes casos que a prova escolar assume maior relevo, na medida em que o seu veredicto é diretamente relacionado com o percurso de vida. Nos relatos autobiográficos o resultado da prova escolar condiciona as trajetórias de vida tidas como possíveis, forçando a um percurso alternativo relativamente ao sonho de juventude.

Como refere Martuccelli (2006: 44), a Sociologia tem prestado pouca atenção ao significado subjetivo atribuído ao sucesso e ao insucesso escolares. O significado do veredicto escolar está para além da seleção social, ele também se insinua insidiosamente na forma como os indivíduos se percecionam a si mesmos. Desta forma, a escola incute

nos indivíduos uma forma concreta de confiança institucional e que deriva da seleção social operada em função do resultado da prova escolar. Nos relatos analisados destrinchamos diferentes formas de relação entre o percurso escolar e a confiança institucional. Destaca-se, a este nível, o facto de as narrativas contempladas neste estudo não permitirem estabelecer uma ligação direta e imediata entre o nível objetivo de qualificação escolar e o grau de confiança institucional em si. Esta é, aliás, uma descoincidência assinalada por Martuccelli (2006: 46), na sua investigação sobre a sociedade francesa. Argumenta o autor que a confiança institucional em si, determinada pela prova escolar, é imputada não apenas à consagração social associada aos diplomas obtidos, mas também a uma economia subjetiva de normas próprias, segundo a qual a valorização das situações escolares é relativizada.

No caso das autobiografias analisadas encontramos diferentes economias subjetivas na descrição do resultado da prova escolar. Elas variam em função da importância que indivíduos atribuem ao seu melhor ou pior desempenho escolar, bem como aos seus sucessos e insucessos. Ainda assim, os recursos argumentativos mobilizados variam em função da configuração institucional da escola que frequentaram. Os candidatos mais velhos, ainda que com percursos mais curtos, salientam no seu discurso a imagem de uma escola mais exigente e disciplinadora que a escola atual. Nos seus relatos, onde são omissas críticas à escola, é muitas vezes salientado o seu papel enquanto instituição de certificação legítima e, em última análise, como mecanismo de reconhecimento social. Partindo deste enquadramento, a conclusão dos ciclos de estudos, coincidentes com a realização de um exame, assumem grande destaque nas autobiografias dos candidatos mais velhos. A aprovação no exame da quarta classe e a obtenção do respetivo diploma assume particular importância para estes indivíduos com implicação direta na sua economia subjetiva de apreciação do resultado da prova escolar. A superação da prova escolar, materializada nos exames, propicia uma maior confiança institucional em si.

O processo de embelezamento de si no relato da experiência escolar

A análise realizada às autobiografias contempladas na amostra sugere a existência de relações entre o discurso narrativo produzido pelos candidatos, e as especificidades do contexto em que é produzido, o processo RVCC. A apresentação

autobiográfica e a descrição do “eu aprendente”, solicitadas pelo processo são, desde logo, condicionadas pela imposição do relato da “experiência formadora” por que passaram os candidatos.

Nos diferentes relatos analisados, a forma como os candidatos apresentam o seu percurso escolar parece ser guiada por dois dos princípios orientadores que configuram o processo RVCC. Por um lado, a forte conotação de reparação de injustiça vinculada nos princípios que enquadram o processo e presente na própria designação de “Iniciativa Novas Oportunidades” em que se enquadra. Por outro lado, a ideia de que se trata de um processo dirigido a sujeitos que, ao longo da vida, passaram por um conjunto de “experiências formadoras”, pressupondo-se, neste caso, a autonomia e a autodeterminação dos indivíduos na sua formação.

A vitimização

No que diz respeito ao carácter reparador do processo RVCC, este vislumbra-se no facto de conferir a adultos pouco escolarizados a possibilidade de reverter a sua situação escolar. Trata-se de uma questão de reposição de justiça para aqueles que, na infância e na juventude, foram impossibilitados de prolongar os seus estudos. A possibilidade de obter uma certificação, com equivalência escolar, de conhecimentos obtidos por via não formal e informal, funciona, assim, como uma resposta à incapacidade de promover uma verdadeira igualdade de oportunidades no acesso à escola. Embora o acesso ao processo RVCC se revista de carácter universal, não sendo exigido qualquer outro requisito ao candidato que não seja a idade do candidato³⁶ e a detenção de um nível de escolaridade inferior àquele a que se candidata, na apresentação dos objetivos da Iniciativa Novas Oportunidades é “sugerido” o perfil do público-alvo: “o reconhecimento das competências adquiridas ao longo da vida em contextos informais de aprendizagem constitui [...] um importante mecanismo de reforço da auto-estima individual e de justiça social” (Novas Oportunidades s/d: 20). A apresentação do processo RVCC parece, assim, vincular uma imagem tipificada dos candidatos a que se destina, correspondente a sujeitos que viram a sua trajetória individual condicionada pelo facto de terem sido alvo de injustiça nas possibilidades que lhes foram oferecidas de conclusão do percurso escolar.

³⁶ Para os níveis de certificação até ao nível B3 a idade mínima estabelecida de ingresso são os 18 anos. Nos processos de nível secundário a idade mínima situa-se nos 23 anos, no entanto, é admitido o acesso a candidatos maiores de 18 anos desde que tenham pelo menos três anos de experiência profissional.

Os pressupostos do processo RVCC, ainda que de forma não explícita, fazem o reconhecimento daqueles que foram vítimas de um determinado contexto social e educativo e promovem a reparação de injustiças em função do relato autobiográfico. Trata-se do que Erner (2006) apelida de nova ordem moral, que dá à vítima um estatuto sagrado, como se de uma versão laicizada dos mártires se tratasse. Nesta sociedade das vítimas o “olhar do outro” assume particular importância na medida em que determina o reconhecimento do estatuto de vítima. Este processo de reconhecimento depende da capacidade dos indivíduos em despertar a compaixão dos outros através do relato do sofrimento. No entanto, o sofrimento não é condição única para a obtenção do estatuto de vítima. Como nota Erner (2006: 10), a vítima é, sobretudo, uma categoria social resultante de um sistema que se constrói em seu torno e que a promove.

Nas autobiografias analisadas encontram-se indícios da preocupação do narrador em retratar-se como vítima merecedora de uma nova oportunidade, o que corresponde a um processo de vitimização no qual o relato autobiográfico confere particular atenção ao abandono escolar e à demonstração de que não se dispôs, na juventude, de oportunidades que possibilitassem o prolongamento do percurso escolar. Os argumentos apresentados variam em função, não apenas da especificidade do percurso individual e dos acontecimentos de vida, mas também das condições sociais que marcam, estruturalmente, as trajetórias individuais.

Nas autobiografias dos candidatos mais velhos abundam descrições sobre as difíceis condições de vida experienciadas no tempo de infância e de juventude. Os relatos procuram demonstrar a forma como os escassos recursos financeiros das famílias e as condições sociais adversas obstaculizaram a continuidade do percurso escolar. A imagem do mundo de infância é caracterizada tendo como referência as condições de vida atuais, mais favoráveis ao prolongamento dos percursos escolares.

Os relatos dos candidatos mais velhos assemelham-se nas referências às dificuldades vivenciadas e compartilhadas com tantas outras famílias. Este facto contribui para a reivindicação, à luz dos princípios do processo RVCC, do estatuto de vítimas de um determinado período histórico. Vislumbra-se nesses relatos alguma instrumentalização das recordações de infância, de modo a construir, no presente, uma imagem de si adequada ao pressuposto do processo RVCC. Como refere Peralta (2007: 20): “qualquer acto de representação do passado encerra sempre relações de poder e a selectividade da memória é inevitável e inerente ao facto de que interpretamos o mundo tendo por base a nossa própria experiência e no contexto de quadros culturais de

significação”. Desta forma, são construídas, nas narrativas autobiográficas, imagens do passado correspondentes ao quadro de significação subjacente ao processo RVCC. É este quadro de referência que parece condicionar aquilo que os candidatos narram determinando o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido e promovendo, simultaneamente, uma imagem de “vítima” feita de recordações e esquecimentos. Tal instrumentalização do passado encontrada nas narrativas é, no entanto, limitada, visto que a verosimilhança e a coerência do relato garantem à narrativa algum resguardo relativamente aos condicionamentos do contexto em que é produzido.

Para os candidatos que frequentaram a escola após 1974, o contexto e as condições foram diferentes, na medida em que se abriram perspectivas para uma verdadeira democratização escolar. O contexto social do período de infância destes candidatos caracterizou-se por condições mais propícias a uma maior igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso educativos, comparativamente com o dos candidatos mais velhos. Nestes casos, encontramos vários relatos em que se responsabiliza o contexto social pela incapacidade de perceber a importância da escola. De facto, o contexto social de origem dos candidatos é pouco escolarizado sendo, em muitos dos casos, pouco valorizada a importância da escola:

As minhas amigas nenhuma quis continuar, eu influenciada por elas também deixei de estudar. Dois anos depois arrependi-me e queria voltar para a escola, mas como já tinha começado a trabalhar e os meus pais viram que o pouco que eu ganhava ajudava-os no rendimento de casa já não me deixaram vir estudar (Ermelinda, 33 anos; nível B3).

O motivo do abandono inscreve-se, também, em alguns dos casos analisados, em lógicas de justiça familiar:

Entretanto saí da escola, já não me recordo mas acho que tinha 12 anos, e fiquei em casa com a minha mãe. [...] A professora ainda falou com a minha mãe para eu continuar, mas a minha mãe disse que não podia pois todos tínhamos o segundo ano e não ia dar mais estudos a mim do que aos meus irmãos” (Teresa, 34 anos, nível B3).

Estes candidatos tendem a apresentar-se como vítimas da mentalidade dos pais que, num contexto mais propício ao prolongamento do percurso escolar, não souberam perceber a importância da escola:

os dois anos passaram depressa, ninguém me transmitiu o quanto era importante continuar a estudar e eu decidi deixar os estudos. Nesta altura ninguém nos transmitia a importância de estudar. Quando se deixava a escola começava-se logo a trabalhar e nós achávamos que já éramos crescidos. A minha irmã também não continuou e eu segui-lhe os passos. (Úrsula, 37 anos, nível B3).

Entre os candidatos mais novos, que frequentaram a escola num período de alargamento da escolaridade obrigatória a nove anos, encontramos, igualmente, exemplos de vitimização que, no entanto, diferem dos exemplos anteriores na medida em que se centram, muitas vezes, na sua má experiência escolar, apresentando-se como vítimas dos problemas de indisciplina e de desrespeito à autoridade do professor:

No ano 97/98, passei para o 7ºano, onde na minha turma estavam mesmo os alunos "piorzinhos"; havia sempre muito barulho nas aulas e muitos alunos a virem para a rua." (Raul, 23 anos, nível B3).

Encontramos, simultaneamente, críticas à exclusão escolar e à sua falta de sensibilidade para lidar com a diferença:

alguns professores, não englobando todos, foram cruéis comigo, nesta situação [gravidez]. Ainda hoje tenho um sentimento de mágoa, por não ter finalizado o 9º ano, queria muito tê-lo terminado e aquela "gente" retrógrada fizera sentir-me tão mal, que parei os estudos. (Adelaide, 30 anos, nível B3).

A vitimização, aliada à desresponsabilização, constitui, assim, uma estratégia narrativa do relato da realização de si enquanto indivíduos, permitindo ajustar a narrativa a um dos pressupostos do processo RVCC. A necessidade de produzir um relato da história de vida, de modo completo e límpido, obriga a um trabalho de apresentação de si com recurso à apresentação das experiências passadas. Como qualquer processo narrativo, a forma como a história é contada e a forma como é recebida por uma determinada audiência depende, frequentemente, do contexto em que é produzido (Thornborrow e Coates, 2005: 11). No caso concreto das narrativas autobiográficas construídas no âmbito do processo RVCC, elas são condicionadas pelo contexto em que o relato é produzido, um processo de certificação escolar diferente do modelo tradicional, e pela especificidade da audiência a quem se dirige, de cuja avaliação depende a certificação de competências. Sendo este, necessariamente, um processo seletivo e de escolhas, entre aquilo que deve ser recordado e esquecido, nele sobressai a complexidade da construção e reconstrução da identidade pessoal através da

auto-narração. A inexistência de determinações oficiais (para além das sugestões do profissionais que acompanham os candidatos³⁷) quanto ao que deve ser relatado na componente autobiográfico do portefólio, a não ser o objetivo genérico de explicitar as competências desenvolvidas em contextos de formação formal, não formal e informal confere grande liberdade aos candidatos, mas também uma grande incerteza relativamente à pertinência dos relatos. No relato das experiências escolares a existência de uma conotação de reposição de justiça associada ao processo RVCC propicia o surgimento de identidades construídas em torno da ideia de “vítima”.

Ainda que, nos exemplos apresentados anteriormente, os argumentos variem em função do estrato etário dos candidatos, a estratégia narrativa adotada comunga do mesmo processo de vitimização, através do qual se procura obter o reconhecimento da sua elegibilidade relativamente aos pressupostos do processo RVCC. Solicita-se, assim, a reparação moral de uma injustiça que impossibilitou o prolongamento do percurso escolar e, para tal, recorre-se no espaço discursivo à invocação dos obstáculos com que se deparou na infância. Ao processo de vitimização subjaz, pois, invariavelmente, a ideia de impossibilidade de escolha.

Estes candidatos, numa tentativa de denunciar a injustiça de que foram alvo, mobilizam um modelo de justiça assente no interesse geral enquanto princípio de grandeza, por via da defesa da igualdade de oportunidades. A lógica do seu discurso aproxima-se do modelo de justiça característico da *cidade cívica* de Boltanski e Thévenot (1991), na qual o bem comum constitui o princípio de equivalência a que se sujeitam todos os indivíduos. Na produção da sua narrativa salientam a forma como as condições particulares da sua infância os colocou em desvantagem na realização da prova escolar, entendida como prova legítima de determinação do valor individual. Os argumentos adiantados variam entre a impossibilidade de participar na prova, mais comum no discurso dos candidatos mais velhos, e a desigualdade de oportunidades, traduzida em discriminação ou posição de desvantagem na detenção de recursos necessários ao sucesso escolar, presente no discurso dos candidatos mais novos.

No discurso dos candidatos mais velhos são vários os exemplos de comparações estabelecidas entre as condições de frequência escolar que conheceram na infância e aquelas que acreditam existir atualmente. É nesta confrontação, entre o presente e o passado, que se aplicam escalas de grandeza orientadas pelo bem comum que constitui o

³⁷ Cf. capítulo 5

princípio de equivalência a que se sujeitam os indivíduos e se traduz em preceitos universais de justiça. Na maioria destas narrativas, a legitimidade da prova escolar que conheceram não é questionada, é antes aceite à luz do que foi a realidade dos seus tempos de infância. São omissas, na narrativa destes candidatos, críticas à escola elitista que frequentaram e à condição de realização da prova escolar, caracterizada pelo desequilíbrio das condições e de recursos entre os participantes e condicionada por forças de natureza exterior à própria escola. Para essa omissão contribuirá uma conceção do percurso escolar como algo natural, inexoravelmente curto, a que não será alheio o facto de a proveniência social da maioria dos candidatos ser de meios caracterizados por uma elevada taxa de abandono escolar e em que são raros os casos de prolongamento do percurso escolar. A situação de injustiça, mediante a qual se justifica o processo de vitimização contemplado na narrativa, provém de uma conceptualização das condições sociais de infância e de juventude, que se assumem como um património geracional, e que por sua vez, contrastam com uma imagem idealizada das condições atuais das novas gerações.

O processo de vitimização dos candidatos mais jovens tende a distinguir-se do processo anterior, na medida em que se baseia em pressupostos diferentes. A escola frequentada por estes candidatos inscreve-se já num modelo escolar concebido, pelo menos formalmente, como um instrumento de políticas públicas baseadas na igualdade de oportunidades (Alves e Canário, 2004). Estes candidatos usufruíram da massificação do acesso à escola, mais democrático quando comparado com os candidatos mais velhos, e onde se tornou relativamente comum o acesso a níveis mais elevados de escolarização. Apesar de a prova escolar continuar a ser uma prova de força, desvirtuada por uma desigual distribuição de recursos, os princípios que a regulam são mais democráticos. É uma prova escolar reconhecidamente mais justa, pois coloca em jogo forças da mesma natureza e procura impedir que seja parasitada por forças exteriores. Esta configuração da prova escolar alicerça-se num maior equilíbrio de forças, minorando as desigualdades entre aqueles que nela participam, embora não as elimine. É com base nestes pressupostos, e numa crescente legitimação da prova escolar, que o resultado desta prova se vem afirmando como determinante na demonstração do valor individual de cada sujeito. Neste contexto, obter, como resultado da prova escolar, uma interrupção precoce do percurso escolar reveste-se, entre os mais jovens, de uma importância e um significado diferentes daqueles atribuídos pelos candidatos mais velhos.

A lógica da argumentação dos candidatos mais velhos procura direccionar o discurso para os motivos porque se viram excluídos da prova escolar. Incidem, em particular, na descrição das determinantes sociais que condicionaram a exclusão. A alteração das condições de frequência escolar verificadas nas últimas décadas em Portugal impõe aos candidatos mais jovens a necessidade de justificar as razões do seu fracasso na prova escolar. Nestes casos, o relato tende a incidir na experiência escolar, destacando, especialmente, as condições de realização da prova. A argumentação centra-se na crítica à escola e na denúncia da injustiça da prova escolar:

Acho que eu era um pouco vítima de discriminação, sentia-me só na minha escola, os colegas pouco falavam comigo, não queriam brincar em jogos que eu entrasse, nos trabalhos de grupo eram obrigados a me aceitarem, mas nem me deixavam expressar as minhas ideias, acabava por não fazer parte do grupo. [...] Então deixei de estudar no ano lectivo 1995/1996. (Deolinda, 28 anos; nível B3).

O heroísmo

A segunda estratégia narrativa encontrada nos relatos autobiográficos está relacionada com outro dos pressupostos do processo RVCC, nomeadamente a “experiência formadora” porque passou o candidato e que remete para um processo de aprendizagem através de experiências de vida. Subjaz a esta conceção dos candidatos, uma visão da realização individual baseada na autonomia dos indivíduos, presente no discurso da gestão empresarial a partir da década de noventa do século XX (Boltanski e Chiapello, 2002). Trata-se de um discurso que exalta a subjetividade e que, ao nível das práticas de gestão, se traduz numa maior responsabilização individual no trabalho, na individualização das remunerações, das carreiras, da formação, da informação/comunicação e na avaliação das potencialidades pessoais (Kovács, 2006). Ao enfatizar a realização do indivíduo através da sua criatividade e do seu empenho nos diferentes projetos em que se envolve, afirma-se o poder, a capacidade e a liberdade que os indivíduos detêm para moldarem as suas vidas: “A capacidade de o indivíduo se auto-produzir e, por isso, se projectar reflexivamente, dotando-se de um projecto (de vida, de futuro) que dê sentido à sua biografia revela-se, justamente, como desígnio institucional crucial” (Vieira, 2010: 269). É neste processo de responsabilização individual que se inscreve a ideia de auto-realização através das experiências de vida, cara ao processo RVCC. Nas descrições autobiográficas dos candidatos mais jovens, das experiências escolares, encontramos exemplos de apresentações de si que gravitam

em torno da ideia de autonomia. Estas narrativas distinguem-se dos processos de vitimização, na medida em que os candidatos se afirmam como protagonistas com capacidade de controlo sobre o enredo do percurso escolar, ainda que essa capacidade seja consequência de condições familiares adversas, das quais são reféns:

Durante a minha infância tive que começar “a crescer à pressa”, isto porque desde muito cedo e por falta de tempo por parte dos meus pais, tive de começar a desenrascar-me sozinha, fazer a lida de casa e arrumar as minhas coisas, pois só à noite estava com toda a família em casa. Nesta altura entrei para a escola primária da minha terra, nos [...], que tinha a vantagem de ser pertinho da minha casa, sendo que aqui comecei a travar novos conhecimentos com os amigos que muitos ainda hoje o são. Chegava a casa e tinha de fazer os trabalhos de casa, sozinha, pois não tinha ninguém que me ajudasse, os meus irmãos por não estarem para aí virados e os meus pais por falta de tempo e de conhecimentos, sendo que tudo o que consegui foi às minhas custas. (Cassilda, 35 anos; nível secundário).

A interrupção do percurso escolar é considerada uma opção individual, o que reforça a imagem de sujeitos ativos e suficientemente autónomos para decidir o rumo das suas vidas, projetando, por vezes, uma imagem heroica de si. A configuração deste discurso assume particular interesse dado o facto de no processo de responsabilização do indivíduo pelas consequências da sua (in)acção, a escola ter um papel preponderante na demonstração das capacidades individuais. O espaço escolar constitui, assim, uma instância decisiva da construção biográfica dos indivíduos (Vieira, 2010), dado ser esse um palco privilegiado para a demonstração do valor individual. A particularidade do percurso destes candidatos reside no facto de a sua construção biográfica se desenrolar fora da esfera escolar. Assim, o veredicto escolar é ofuscado, e a sua importância relativizada, num processo de individuação em que a construção biográfica é feita, se não em contraponto, fora dos limites da escola. A forma como se referem às oportunidades tidas e a forma como se responsabilizam pelas opções tomadas contrasta claramente com o discurso narrativo da vitimização, descrito anteriormente:

Também nessa altura, passados treze anos, acontece o inesperado, a minha Mãe volta a juntar-se com o meu Pai, que fica a par dos meus últimos tempos de escola, e dá-me a escolher entre continuar a escola ou iniciar a minha vida profissional. Enquanto adolescente claro que optei pela decisão que me parecia mais tentadora, ganhar o meu próprio dinheiro, poder comprar as minhas coisas, assim deixei a escola e fui trabalhar com o meu Pai, que era encarregado na Siderurgia Nacional. (Francisco, 28 anos, nível B3).

As imagens de si retratadas nas autobiografias e que vinculam a ideia de indivíduos autónomos tendem a dar particular ênfase ao momento do abandono escolar

e ao reforço de se ter tratado de uma opção do próprio. Realça-se, no discurso destes candidatos a pouca valorização da escola, considerada muitas das vezes como uma perda de tempo, um retardamento da entrada na vida ativa. O mercado de trabalho é apresentado como o grande apelo de juventude, incentivado pelas condições locais de acesso facilitado a ocupações profissionais pouco qualificadas, enquadradas, sobretudo, nas áreas da construção civil ou da restauração:

Chegou-se o tempo de escola (2001/2002) e eu comecei a dizer à minha mãe que já não queria ir mais para a escola. Mas não consegui convencê-la. Eu tinha 16 anos, e a escola para mim já era muito aborrecida. Passado um mês, eu decidi mesmo já não ir. Falei com a minha mãe, disse-lhe que queria ir trabalhar, o meu pai disse-me logo que eu é que sabia, e assim foi, saí da escola. Logo no dia seguinte, comecei a trabalhar com o Sr. [...] e com o irmão dele nas obras”. (Raul, 23 anos, nível B3).

§

A existência, nestas narrativas, de economias de justificação diferenciadas em função do contexto social e histórico em que se frequentou a escola leva-nos a concluir que existem diferentes tipos de interpretação dos impactos da prova escola na determinação dos percursos de vida destes indivíduos. Os impactos na narrativa autobiográfica refletem-se na adoção de estratégias de argumentação e de “embelezamento de si” que se distinguem à luz da geração a que pertencem e da especificidade do contexto em que é produzida a narrativa.

Assim, por um lado, apesar da singularidade de cada percurso de vida, a narrativa autobiográfica é condicionada geracionalmente pela forma como se configurou a prova escolar e pelos recursos de que se muniram para a enfrentar. Esta economia de justificações não advém propriamente de uma ponderação dos recursos objetivos e absolutos de que se dispôs para fazer face à prova escolar, surge, antes, de uma apreciação relativizada da capacidade de mobilização de recursos em função do contexto social e histórico do percurso escolar.

Por outro lado, as estratégias argumentativas variam em função da interpretação subjetiva que os candidatos fazem dos pressupostos do processo RVCC, variando entre a construção de uma imagem de si enquanto indivíduo merecedor de uma nova

oportunidade e a imagem de indivíduo aprendente autônomo e valorizado através das experiências de vida.

Capítulo VII

PROVA DO TRABALHO

De acordo com a documentação que enquadra o processo RVCC o contexto do trabalho constitui um dos palcos privilegiados para a aprendizagem. É nesse contexto que se pressupõe que ocorram “as *aprendizagens não formais*, produto de atividades de formação não institucionais, como algumas de carácter profissional” (Gomes *et al.*, 2006a: 15). A importância, e centralidade, da dimensão profissional é realçada pela sua inclusão em áreas específicas de competência-chave nos *Referenciais* de nível básico (área de Cidadania e Empregabilidade) e de nível secundário (área de Cidadania e Profissionalidade).

No nível básico, a área de “Cidadania e Empregabilidade” reveste-se de uma maior abrangência e transversalidade, relativamente às outras três áreas³⁸. Se a estas se atribui uma maior instrumentalidade, a “Cidadania e Empregabilidade” é colocada no plano da expressão de comportamentos que pressupõem a apropriação de competências das outras áreas (Alonso *et al.*, 2002: 97). Para o nível básico as competências visadas na área de “Cidadania e Empregabilidade” compreendem: i) competências para trabalhar em grupo; ii) competências de adaptabilidade e flexibilidade; iii) competências de educação/formação ao longo da vida; iv) competências de relacionamento interpessoal. A diferenciação entre os níveis B1, B2 e B3 formula-se do seguinte modo: “o nível B1 corresponderia a competências de mera identificação de conteúdos; o nível B2 corresponderia a competências de discernimento (de inferência) da lógica subjacente e estruturante desses conteúdos; o nível B3, enfim, corresponderia a competências de tomada de posição crítica sobre essa lógica” (Alonso *et al.*, 2002: 98).

³⁸ "Linguagem e Comunicação", "Tecnologias da Informação e Comunicação" e "Matemática para a Vida".

Quanto ao nível secundário, na área de “Cidadania e Profissionalidade” pretende-se reconhecer e certificar competências que resultem de “aprendizagem reflexiva e/ou da (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio”. A profissionalidade, entendida como uma “referência muito mais ampla que a simples relação com uma dada profissão” (Gomes *et al.*, 2006a: 22), ganha destaque pelo facto de o trabalho constituir uma das “dimensões fundamentais da vida de um adulto” (idem, *ibidem*). À semelhança do que acontece no nível básico, considera-se a área de “Cidadania e Profissionalidade” como uma área transversal onde se inscrevem as outras duas áreas de competências-chave³⁹.

Em ambos os *Referenciais* se destaca o trabalho como palco privilegiado da aprendizagem de natureza não formal, onde se desenrola a construção de saberes e de competências. Esta ideia não será alheia ao processo de integração e apropriação da problemática da aprendizagem nos modelos de gestão organizacional. De facto, ainda que a aprendizagem em contexto organizacional não constitua uma temática consensual nem dotada de um corpo conceptual único, são vários os conceitos que, nos últimos anos, têm surgido e que retratam essa realidade: aprendizagem organizacional, organização aprendente, organização qualificante ou empresa que aprende. As abordagens tendem a incidir sobre dois processos diferentes mas relacionados: a capacidade dos indivíduos para a aprendizagem e as características do contexto organizacional enquanto condições de aprendizagem.

O trabalho de Argyris e Schon (1978) foi particularmente importante na forma como influenciou a literatura da gestão organizacional. A novidade dos autores reside na transposição de conceitos da psicologia cognitiva para a análise do comportamento organizacional. O seu argumento é o de que a aprendizagem organizacional ocorre quando os membros da organização se comportam como agentes aprendentes, respondendo às mudanças nos ambientes interno e externo da organização, detetando e corrigindo erros e incorporando os resultados da sua inquirição em imagens pessoais e representações partilhadas da organização (Argyris e Schon, 1978: 29). Para que a aprendizagem organizacional se verifique é, assim, necessário que as descobertas e inovações individuais sejam incorporadas na “memória” organizacional. Nesse processo são identificados três tipos de distintos de ciclos de aprendizagem. O primeiro corresponderá à aprendizagem organizacional de “circuito único” em que a eficácia

³⁹ “Sociedade, Tecnologia e Ciência” e “Cultura, Língua, Comunicação”.

constitui o critério de sucesso. Os indivíduos respondem ao erro, modificando estratégias e premissas mas dentro das normas organizacionais. Desta forma, como refere Pires (2005: 226) “as ‘teorias da acção’ que guiam a acção não se modificam; esta aprendizagem (inicial) é correctiva, adaptativa, não introduzindo alterações nos pressupostos de funcionamento da organização”. O segundo é a aprendizagem de “circuito duplo”, que ocorre quando o erro é corrigido através da modificação das normas, políticas ou objetivos da organização. Pressupõe-se, nestes casos, no aprendente a capacidade de questionar as normas organizacionais, de identificar inconsistências e de propor normas mais eficazes: “esta aprendizagem (posterior) é generativa ou transformacional, pois implica uma alteração ou substituição dos pressupostos, valores normas políticas e objectivos da organização” (Pires, 2005: 227). O terceiro designa-se por “aprendizagem secundária”, que resulta na apropriação, pelos membros da organização, das aprendizagens. Isto implica a reflexão sobre os contextos que proporcionam a aprendizagem e a criação de novas estratégias de aprendizagem (Argyris e Schon, 1978: 29).

O trabalho de Argyris e Schon (1978) teve forte impacto numa primeira fase de teorização sobre a aprendizagem em contexto organizacional (Hager e Halliday, 2006: 41). O seu trabalho centrou-se sobretudo nos aspetos racionais e cognitivos do desempenho profissional enquanto elementos fundamentais à aprendizagem organizacional. A aprendizagem torna-se inerente ao processo de conceptualização, reflexão e aplicação sobre o desempenho profissional, não existindo, nestas perspetivas, uma verdadeira problematização do processo de aprendizagem. Existe um segundo movimento de teorias sobre a aprendizagem organizacional, identificado por Hager e Halliday (2006), e caracterizado pelo reconhecimento de que a aprendizagem em contexto de trabalho é um fenómeno moldado por fatores sociais, organizacionais e culturais, que se estendem bem para lá dos fatores individuais (Hager, 2005: 834). Estas teorias tendem a problematizar a noção de aprendizagem, alargando-a a uma série de qualidades humanas que ultrapassam o domínio da racionalidade (Hager e Halliday, 2006: 42).

A discussão em torno da aprendizagem organizacional constitui uma dimensão do discurso sobre as sociedades de economias baseadas na informação e no conhecimento. Na linha desta perspetiva, otimista em relação à generalização do trabalho inteligente realizado em estruturas organizacionais mais planas e descentralizadas, a promoção de novas competências depende não apenas do sistema de

ensino, mas também das empresas, cujo papel na formação tende a ser cada vez mais significativo, quer através do desenvolvimento de ações de formação específicas, quer pela importância atribuída ao trabalho como fonte de aprendizagem. A forma como é conceptualizada a estrutura organizacional (níveis hierárquicos, canais de comunicação, distribuição das responsabilidades) tem consequência direta “na forma como as pessoas enquadram o problema, concebem uma solução e desenvolvem acções de ser capaz de se adaptar às mudanças do seu envolvente, com a sua capacidade crítica consegue desencadear acções de uma forma pró-activa” (Moniz e Kovács, 2001: s/p). Esta visão otimista sobre as organizações que rompem com os modelos mecanicistas e simplistas do modelo taylorista-fordista vislumbra, nos modelos emergentes, processos de aprendizagem em que, por um lado, os erros são corrigidos, modificando as ações e, por outro lado, há uma reflexão a partir de contextos anteriores de aprendizagem com vista à criação de novas estratégias de aprendizagem. Trata-se daquilo a que Kovács (2006) designa de “tecno-optimista”, uma marcha encarada como inevitável em direção a uma sociedade centrada na produção de bens e serviços intensivos em alta tecnologia e em conhecimento/informação no seio de redes organizacionais caracterizadas pela flexibilidade, pelas relações de cooperação e pelas parcerias. Nas estruturas organizacionais emergentes, mais planas e descentralizadas, o trabalho torna-se “imaterial, mais complexo, exigindo conhecimentos mais amplos e de nível mais elevado, autonomia, iniciativa, responsabilidade, criatividade, capacidade de aprendizagem contínua, autocontrolo, investimento subjetivo e a mobilização da inteligência” (Kovács, 2006: 42).

Apesar das expectativas colocadas no surgimento de economias baseadas no conhecimento e na informação e na tendência para o aumento de procura de novas competências, a realidade parece demonstrar que, em Portugal, a reconversão da estrutura produtiva e a qualificação do sistema de emprego estão ainda longe de ser regra. Diversos estudos, de âmbito nacional (Benavente, Rosa, Costa e Ávila, 1996) e internacional (Tuijnman *et al.*, 1995; Tuijnman (ed.) *et al.*, 2000) têm revelado a existência de uma concentração acentuada da população portuguesa nos níveis mais baixos de literacia. Em 2005, Patrícia Ávila, analisando a realidade portuguesa relativamente às práticas de literacia (compreendendo práticas de leitura, escrita e cálculo), identifica uma fraca presença destas na vida profissional de muitos portugueses. Os dados apresentados confirmam essa tendência visto que uma percentagem muito elevada dos inquiridos ativos incluídos na amostra, confrontados

com várias tarefas de literacia, declara nunca as realizar no âmbito da vida profissional: 33% nunca efetuam qualquer um dos tipos de leitura sugeridos, 44% nunca efetuam operações quantitativas e 45,5% nunca escrevem. Considerando as três categorias de práticas em conjunto conclui-se que “para 24% dos inquiridos não existe qualquer contacto com a informação escrita na esfera do trabalho (seja ela através da leitura, da escrita ou do cálculo)” (Ávila, 2005: 243). A autora conclui que para a maioria dos portugueses, os contextos de trabalho são, não apenas desqualificados, mas também muitas vezes desqualificantes: “nas condições correntes da generalidade dos empregos, as atividades exercidas não estimulam novas aprendizagens de carácter informal (em particular de leitura e de escrita), nem permitem exercitar competências previamente adquiridas, o que pode levar, com o passar do tempo, a situações de regressão das competências de literacia” (Ávila, 2005: 252). Ainda assim, na análise da forma como os inquiridos avaliam as suas competências por referência à vida profissional, verifica-se uma grande homogeneidade dos resultados, de onde se conclui que a grande maioria dos inquiridos julga as suas competências de leitura, escrita e cálculo como sendo suficientes, ou adequadas, às funções e atividades que desempenham.

As conclusões da investigação de Patrícia Ávila (2005), relativas ao baixo potencial instrutivo dos contextos profissionais em Portugal, levanta duas questões relativas processo RVCC. Por um lado, legitima a indagação sobre a pertinência do processo num contexto com a especificidade portuguesa. Nesse sentido, o carácter massivo, amplamente invocado, do Programa Novas Oportunidades é, muitas vezes, apontado como um indício de interesses meramente propagandísticos que sustentam essa política educativa e não uma real necessidade. A posição de Rui Canário é particularmente ilustrativa dessa posição: “ficamos face a um programa de certificação em massa, que se esgota na obtenção de metas políticas em termos de indivíduos certificados, com a finalidade política de melhorar comparativamente, em termos estatísticos, em relação com os nossos parceiros europeus e da OCDE” (Canário, 2013: 19). Por outro lado, é igualmente legítimo equacionar a hipótese de os indivíduos certificados através do processo RVCC não serem representativos da população portuguesa com baixas qualificações.

Não sendo nossa intenção, nesta investigação, aferir a pertinência deste dispositivo de certificação, parece-nos importante a consideração de dois aspetos que clarificam a especificidade do público desta política educativa. Em primeiro lugar, o facto de o processo “implicar que os participantes já dominassem, pelo menos, os

rudimentos da escrita, a fim de poderem descrever as suas trajetórias e competências” (Abrantes, 2013: 86) faz depender o sucesso do candidato da detenção, *a priori*, de, pelo menos, competências de escrita suficientemente desenvolvidas para a produção do relato autobiográfico. Desta forma, a natureza do processo RVCC é, ela própria, seletiva dos candidatos, constituindo um entrave ao sucesso daqueles que não detêm competências de escrita. Em segundo lugar, a discrepância entre o número de candidatos inscritos e o número de certificações, reveladora de uma taxa de conclusão relativamente baixa num programa com elevados níveis de adesão (cf. capítulo 3.6), poderá indiciar as dificuldades dos candidatos menos qualificados na concretização do processo de certificação. Parece-nos, pois, plausível considerar que os candidatos certificados através do sistema RVCC constituem uma subamostra da população portuguesa desqualificada, tendo estes contactado com contextos qualificantes ou, não tendo contactado, tiveram a capacidade de autonomamente elevar as suas competências e que de forma, mais ou menos voluntária, procuram o reconhecimento. Analisamos, de seguida, o tipo de práticas de literacia relatadas na narrativa autobiográfica.

Práticas de literacia na narrativa autobiográfica

No trabalho de Ávila (2005) são identificadas fortes relações entre as práticas de leitura e de escrita na esfera profissional com o nível de literacia. A análise dos dados permite constatar um crescimento gradual e intenso dessas práticas com o nível de literacia. Todavia, os valores obtidos referentes às práticas de escrita, em comparação com os da leitura, são transversalmente mais baixos, o que “confirma que a escrita está menos presente na vida profissional, seja qual for o nível de literacia considerado” (Ávila, 2005: 247). A análise das narrativas autobiográficas que constituem o *corpus analítico* deste trabalho não confirma essa tendência, na medida em que encontramos uma maior frequência de descrições de práticas de escrita em contexto profissional, do que de práticas de leitura. Já no que diz respeito à relação entre o nível de literacia (aferida pelo nível de qualificação escolar) e a frequência de práticas de escritas, a análise das narrativas autobiográficas parecem confirmar a tendência identificada por Ávila (2005). No relato dos candidatos com níveis de qualificação escolar mais baixos, encontramos descrições de práticas de escrita pontuais e de baixo nível de complexidade:

Todos os dias tenho uma folha onde aponto as temperaturas das refeições, o número de quilómetros percorridos e outra onde elaboro um pequeno relatório, onde têm de constar as casas visitadas e a hora. (Guilhermina, 46 anos, nível B2)

Por vezes, e como eu costumo dizer "só não acontece a quem não lhe pega", ocorrem situações, que não se encontram previstas e nos fazem alterar a nossa rotina e fazer relatórios de informação, relatórios esses que podem ser porque uma viatura avariou, ou houve um pequeno toque, como foi o caso de um dia na rua 1º de Maio, em que um condutor partiu o espelho retrovisor de um autocarro e colocou-se em fuga, ou, por exemplo, se um passageiro cair dentro do autocarro e tiver ficado magoado com necessidade de cuidados médicos. (Carlos, 58 anos; nível B2).

Actualmente, possuo três licenças internacionais de telecomunicações, passadas pela Autoridade das Comunicações. Com esta competência recebo sinais de rádio, das várias bandas de frequências atribuídas por decreto governamental, com vista à observação das condições de recepção e, quando necessário, de emissão. Para tal, são preenchidos formulários com vista à apresentação de relatórios sobre a análise do espectro rádio eléctrico nas respectivas bandas. Isto tudo com o objectivo de analisar as condições de recepção das estações e definir se é com sinal compatível em qualidade e quantidade – sinal forte, médio ou fraco/ ilegível. (Horácio, 55 anos, nível B3).

É, sobretudo, a elaboração de relatórios o tipo de atividade profissional onde se salienta a necessidade de utilização de competências de escrita. Nos exemplos apresentados encontram-se situações como o preenchimento regular de formulários e folhas de registo, de maior ou menor complexidade em função da natureza das responsabilidades profissionais ou a descrição esporádica de ocorrências. O relato dos candidatos com níveis de qualificação escolar superior e que desempenham funções profissionais mais exigentes remete para descrições de práticas mais complexas de escrita:

Foi também necessário aprender a realizar relatórios de avaliação, onde tinha que relatar as actividades desenvolvidas, os comportamentos das turmas, e uma apreciação global do aproveitamento que as turmas obtinham da actividade que eu leccionava, aprendi também a realizar actas de reuniões que participava regularmente com os professores titulares dos meus alunos, assim como também tinha que participar trimestralmente nas reuniões dos professores do departamento de expressões, dando conhecimento dos acontecimentos e desenvolvimentos ocorridos nas aulas da actividade que leccionava. (António, 34 anos, nível B3)

Como em todas as empresas temos informação que corre internamente como circulares, notas, efectuamos relatórios, memorandos e aquando de realização

de reuniões as mesmas são redigidas em acta, sendo que com as entidades exteriores o contacto é feito através de ofícios, requerimentos dos mais variados, sendo neste contexto deveras importante o uso que fazemos da internet, quando o contacto é feito por e-mail. (Cassilda, 35 anos; nível secundário).

No que diz respeito à relação entre competências de literacia e práticas de cálculo na vida profissional, Ávila encontra uma situação bastante diferente das práticas de leitura e escrita: “seja qual for a escala de literacia tomada como referência, a correlação entre os níveis de literacia e estas práticas é bastante menos intensa” (Ávila, 2005: 247). Para além disso, a importância das práticas de literacia relacionadas direta, ou indiretamente, com o quantitativo parece ser, também, um dado inegável na vida profissional da população portuguesa. Na narrativa autobiográfica encontramos referências a práticas de cálculo associadas, sobretudo, a contextos profissionais onde tais competências são basilares na execução de determinadas tarefas:

Neste novo emprego o mais difícil foi, trabalhar principalmente com material eléctrico, que eu não conhecia, tinha que decorar tudo desde fios eléctricos, tubos, lâmpadas, etc. Com os fios e cabos era mais difícil porque quando um cliente pedia um certo nº de metros, tinha que cortar a medida certa para não sobrar nem faltar, depois de cortados os fios ou cabos, tinha que descontar o que tinha vendido para saber quantos metros ficavam no rolo. Também tive que aprender a marcar preços, ver as percentagens, confirmar as facturas, os materiais, fazer facturação, ver as contas correntes dos clientes, anotar as faltas dos materiais e fazer as encomendas aos fornecedores. (Isabel, 40 anos, nível B3).

Tinha mais funções como fazer folhetos e suas rectificações, tratar de códigos para poder passar os artigos em caixa, tratava das tabelas que sofriam alterações de preços, IVA, margens, desconto e controlo de facturas, isto é, verificar se o que o fornecedor nos enviou, foi mesmo o que facturou, se os preços são correspondentes e se não facturou coisas a mais. (Adelaide, 30 anos, nível B3).

A natureza do processo RVCC encerra em si várias problemáticas, a que já aludimos em capítulos anteriores, e entre as quais se destaca as questões levantadas por Pires (2005) no que se refere à relação entre as aprendizagens experienciais e a natureza e amplitude dos *Referenciais*. Por um lado, a autora questiona-se sobre “até que ponto os referenciais são capazes de integrar saberes inovadores emergentes do mundo do trabalho” (Pires, 2005: 255). Por outro lado, acrescentamos nós, é necessário saber como realizar o processo, particularmente crítico, de correspondência entre os saberes estabilizados (standardizados) nos referenciais educativos e a produção de saberes nas organizações (tácitos, implícitos, não formalizados).

Será com esta última questão que, necessariamente, se confrontam os candidatos no processo de produção da narrativa autobiográfica, nomeadamente na descrição da experiência profissional. Nas cem autobiografias analisadas poucos são os casos em que os candidatos procedem à descrição direta de competências e de práticas de literacia em contexto profissional. A razão para este facto poderá estar associada à priorização de outras dimensões na descrição do processo de aprendizagem profissional, tidas como mais pertinentes nos quadros de referência dos candidatos. Até porque, como refere Ávila, apesar de as competências de literacia poderem representar a diferença entre ser autónomo e ter possibilidades efetivas de exercício de cidadania: “a literacia não é uma condição necessária, ou imprescindível, à sobrevivência quotidiana das populações, uma vez que estas conseguem encontrar soluções de vida alternativas nos quadros sociais diversificados a que pertencem, contornando, assim, muitas vezes, as exigências de leitura e escrita” (Ávila, 2005: 269-270).

As competências relatadas na narrativa autobiográfica centram-se, sobretudo, em competências profissionais, em saberes práticos contextualizados e diretamente relacionados com a ação concreta:

Nesta altura o meu dia de trabalho começava às 6 horas da manhã, saindo de casa com o meu pai e indo com este de tractor até às terras de [...], terras estas que eram do meu avô paterno. Assim trabalhávamos com e para o meu avô, nós e cerca de mais sessenta outros trabalhadores. Durante o tempo que trabalhei na agricultura com meu pai e com o meu avô, aprendi um pouco de tudo, desde a plantação, tratamento e à colheita do tomate, do milho, do pimento, do tabaco, das melancias, do melão. [...] Após estar três anos e alguns meses a trabalhar na agricultura, e depois de o meu avô insistir para eu aprender a exercer uma profissão, procurei com a ajuda da minha irmã mais velha, um emprego como aprendiz de bate chapa. Trabalhei na oficina como aprendiz cerca de um ano e meio, aprendendo inicialmente a função de cada ferramenta para depois efectuar as montagens e desmontagens de diversas peças automóveis. [...] tive de procurar novamente um emprego. Comecei então como servente de pedreiro da construção civil e posteriormente como aprendiz de pintor. Assim, como servente de pedreiro, aprendi a fazer massa, ou seja a misturar cimento terra e água, na quantidade adequada [...]. (Amílcar, 31 anos, nível B2).

O quadro de referência mobilizado pelos candidatos na descrição da experiência profissional tende, assim, a privilegiar a evocação de competências práticas e tácitas que resultam de aprendizagens experienciais e que constituem um património individual diretamente relacionado com o seu percurso profissional.

A descrição do processo de aprendizagem fora da escola

A maioria dos episódios relatados, na descrição de experiência profissional, tendem a centrar-se na forma como estes potenciaram a aprendizagem. No discurso dos candidatos é amplamente valorizada a dimensão pedagógica do trabalho, realçando aquilo que aprenderam no exercício de determinada profissão. Nestes relatos as atribuições funcionais constituem um guia na enumeração das aprendizagens realizadas. A experiência é a base a partir da qual se produz o conhecimento:

Entretanto vou para Lisboa e vou trabalhar para o Hospital [...], como Auxiliar de Acção Médica, estava na secção de Ortopedia feminina. Aprendi a colocar a arrastadeira, com pessoas com problemas na coluna e a fazer uma cama do pós-operatório, pois a cama tem que estar adaptada, para facilitar a colocação do doente na cama após sair da maca do bloco operatório. Aprendi a alimentar um doente através da sonda, mudar um doente através do elevador hidráulico, utilizado para pessoas obesas. (Gregório, 45 anos, nível B3)

O discurso incorpora, invariavelmente, uma das principais premissas associadas ao processo RVCC, a de que os contextos profissionais constituem espaços de aprendizagem, onde os saberes se desenvolvem na ação. De facto, é na ação que se alicerça toda a argumentação que sustenta a demonstração das aprendizagens ocorridas no contexto profissional e todos os episódios relatados revelam uma componente formativa que potencia aprendizagens. O trabalho implica a mobilização de competências, de conhecimentos e de capacidades e é no relato do conteúdo funcional que se descrevem as aprendizagens e se insinuam as competências. Em todo o caso, as aprendizagens, os conhecimentos e as competências são fortemente contextualizadas, vinculadas a situações concretas, afastando-se, portanto, quaisquer pretensões a um saber de natureza universal. A expressão dos saberes na narrativa procede-se, naturalmente, de modo retórico, circunscrevendo a formalização dos saberes nos diferentes domínios profissionais específicos, com recurso a códigos próprios, assim como à linguagem do quotidiano.

No entanto, nem todos os contextos profissionais são particularmente propícios ao desenvolvimento de competências escolares. Nestas situações sobressai a forma cuidada com que os candidatos compõem a descrição das tarefas profissionais. Tarefas pouco complexas e, aparentemente, simples ganham uma dimensão particular no relato autobiográfico. Tomemos o exemplo de Felismina, com um percurso profissional marcado por diversas experiências profissionais. Entre o rol de profissões incluem-se

algumas cujo conteúdo funcional se reporta a atividades pouco, ou mesmo não qualificadas, como empregada de andares, auxiliar de serviços gerais e ajudante de cozinheira. A forma como Felismina ornamenta o seu discurso ao explicar a tarefa de fazer uma cama atribuindo-lhe uma maior importância e complexificação constitui um bom exemplo:

O meu chefe era o Sr. Fernando boa pessoa, mas muito exigente, aprendi a fazer camas de maneira diferente, com mais requinte, a acertar o vinco do lençol de baixo com o de cima e fazer os cantos em baixo tipo envelope. (Felismina, 47 anos, nível B3)

Através deste exercício de realçar o que aprendeu de diferente, que se distingue do modo comum de realização de ações quotidianas, a candidata procura valorizar as suas aprendizagens, conferindo-lhes valor e relevância para o processo. A maioria dos exemplos apresentados anteriormente inscreve o processo de aprendizagem na dimensão técnica da experiência profissional, embora se encontrem, igualmente, várias referências à dimensão relacional do processo de aprendizagem:

Para poder obter mais algum dinheiro extra, trabalhei também nos fins-de-semana em casamentos, baptizados e outras festas para o restaurante “Varanda do Alentejo” da minha prima Rosalina. Onde aprendi a apurar os meus dotes culinários com pessoas mais velhas e experientes, vi como se preparava um casamento pois as pessoas que vão às festas muitas vezes não têm a noção do trabalho todo que esta por detrás destes eventos. (Felismina, 47 anos, nível B3)

Ainda que, como se infere do excerto, Felismina fosse já detentora de “dotes culinários” foi no contexto profissional que estes foram “apurados”, aprendendo com pessoas mais velhas e experientes. As referências à aprendizagem colaborativa com colegas mais experientes surge com recorrência nas situações em que o acesso à profissão se faz sem requisitos de qualificação específica.

Eu consegui trabalho no Lar Nossa Senhora das [...], onde já trabalho há 14 anos. Ao longo destes anos já tive várias funções, tais como deitar e levantar idosos, fazer os curativos, fazer-lhes a higiene, limpezas, entre muitas coisas. Há um ano fui para a cozinha como ajudante e hoje trabalho como cozinheira. É um trabalho que gosto e onde sou bem tratada. [...] Nunca fiz formação em geriatria, tudo o que sei aprendi com as colegas de trabalho e sozinha. (Francisca, 46 anos, nível B2)

Nessa secção tive oportunidade de aprender com a ajuda de colegas que há mais tempo que trabalhavam na secção e de supervisores que frequentemente se

deslocavam à loja para nos dar a formação, técnicas e detalhes diferentes para se trabalhar naquela secção. (Diana, 45 anos, nível secundário).

Nestes processos de aprendizagem é, em muitos casos, destacado e reconhecido o papel de referência de um superior hierárquico que orientou o candidato no processo de integração inicial:

[...] Em todas estas funções exercidas por mim, tive formação dada pelo meu chefe de turno, (das quais não tenho certificados visto serem formações internas), pois trabalhava a turnos. O meu chefe era uma pessoa simpática divertida e que gostava de ajudar e ensinar. Estive nesta fábrica durante 6 anos. (Caetano, 35 anos, nível B3)

Havia ainda o Chefe da Secretaria - Sr. [...], eu não só aprendia, é como se fosse uma formação: Aprendi como se faziam as folhas de caixa, ordens de pagamento, para serem passados os cheques para o pagamento das diversas facturas e vencimentos, o preenchimento das folhas das viaturas, pois cada viatura tinha seu livro, para marcar os kms e o gasto em combustíveis das mesmas, bem como o serviço efectuado. (Lurdes, 48 anos, nível B3).

O discurso dos candidatos procura legitimar estes processos de aprendizagem, atribuindo-lhe um valor equivalente à formação formal. Tratando-se de processos de aprendizagem não-formais e, simultaneamente, não estruturados, a inexistência de certificados e diplomas é lamentada, na medida em que correspondem à ausência de comprovativos das competências adquiridas:

Em algumas das acções de formação fazíamos simulacros de situações de risco para sabermos a forma de agir perante determinadas situações. Por vezes, são-nos dados os certificados da formação, no entanto nem sempre acontece. (Diana, 45 anos, nível secundário).

Os casos em que as aprendizagens ocorrem através de processos formativos conferentes à atribuição de certificados e de diplomas constituem episódios narrados com particular destaque na autobiografia. Nestas situações, o processo de argumentação é facilitado pela existência de um programa de formação, que permite objetivar as aprendizagens, e a existência de uma nota final, que permite objetivar o resultado das aprendizagens. A formação certificada constitui, assim, o modo privilegiado de produção de prova do processo de aprendizagem no contexto profissional, os seus resultados constituem elementos por excelência de demonstração do valor individual. Quando presentes, assumem uma dimensão importante da narrativa da experiência

profissional, quer em termos da enumeração exaustiva de certificados, quer em termos do relato de aprendizagens:

Este curso decorreu entre 27/02/1999 a 12/06/1999, no qual tive 14 valores. Era dado por vários formadores durante cerca de duas horas semanais, aos sábados e domingos. Neste curso aprendi várias coisas sobre os idosos, para lhe proporcionar uma melhor qualidade de vida, por exemplo, aprendemos qual a melhor forma para colocar os idosos, sem que ficassem com feridas, após estarem acamados. Tínhamos que fazer fichas de trabalho e consoante o resultado desses trabalhos era dada uma nota. [...] Vimos neste curso institucionalização dos idosos, tem de existir obrigatoriamente uma passagem do informal para o formal. Começamos por falar no Envelhecimento, e velhice e a Definição de Envelhecimento a Definição da velhice, onde identificamos os factores relacionados com o Envelhecimento.

No módulo da “Autonomia, a Definição de Independência e Dependência”, aprendeu-se a relação entre Autonomia e a independência [...]. (Xénia, 50 anos, nível B3).

Com a profissão de auxiliar de acção médica fiz varias formações, tais como: aprender a lidar com o doente, os familiares e a doença, para além das formações técnicas, como por exemplo: a lavagem do material cirúrgico. As formações têm a duração de algumas semanas. Tive mais formações, como por exemplo: aprender a lidar com doenças contagiosas (HIV, conhecida por SIDA, Hepatite A, B e C, gripe das Aves, Tuberculose e Gripe (H1N1).

Passo a enumerar, indicando por datas, as formações que fui frequentando ao longo destes anos de serviço, na área da saúde: 1989- Em Maio - Curso de Dactilografia - classificação de 15 valores; 1989 – Em Maio - Curso de Informática Sistemas Operativos MS- DOS – classificação de 15 valores; 2005-14 de Dezembro - Acção de Formação – Avaliação do desempenho como estratégia de Qualidade e Desenvolvimento Profissional na Perspectiva do Avaliado; 2006 - 26 de Março - Acção de Formação em Serviço - Perturbação do Humor, com duração de 2 horas; Aprendi que o bom humor pode ajudar o doente e os colegas a aliviar mais um pouco o sofrimento. 2006 - 31 de Março - Acção de Formação - Perturbações do Sono, com duração de 2 horas; Quando se tem sono, não conseguimos ter a mesma capacidade de concentração. 2007 - 13 de Dezembro - Cuidados e Relacionamento com doentes com H.I.V. Duração: 1 hora; Mudar de luvas e relacionarmo-nos com estes doentes, tal como com outros, que têm outras patologias, não fazendo distinção. 2008 - 17 de Abril - Acção de Formação em Serviço - Movimentação de Cargas, com duração de 1 hora; Saber como levantar e deitar os doentes, sem nos magoarmos. 2008 – 13 de Março - Acção de Formação em Serviço - Tarefas e Funções dos Auxiliares de Acção Médica; Saber todas as minhas funções, tais como; mudar de fraldas, dar banhos, fazer camas, lavar todo o material utilizado no doente, dar a alimentação, comunicar com o doente e familiares. 2009 – 5 de Maio -Acção de Formação em Serviço - Tuberculose; Duração: 1 hora; Cuidados a ter com as doenças contagiosas, usar mascara, batas descartáveis e luvas. 2009 – 21 de Maio - Acção de Formação em Serviço – Meningites: cuidados de enfermagem: duração 2 horas; Aprendi a usar mascara, luvas e equipamentos descartáveis quando estamos junto do doente. 2009 – 08 Junho - Acção de Formação em Serviço – dor - o 5º sinal vital. Duração: 40 minutos; 2009 – 14 de Junho - Acção de Formação em Serviço – Trabalho em Equipa e

Comunicação. Duração. 2 horas; 2009 – 28 de Agosto - Acção de Formação em Serviço – Gripe A. Duração: 2 horas; 2009 – 14 de Setembro - Acção de Formação em Serviço – Campanha Nacional de Higiene da Mão. Duração: 2 horas; 2010- 22 de Maio - IX- Jornadas dos Assistentes Operacionais do Centro Hospital da Cova da Beira – No Auditório da Faculdade de Ciências da Saúde – Duração de 10 Horas; 2010 – 5 de Junho - IX- Jornadas dos Assistentes Operacionais do Hospital Garcia da Orta – Duração 8 horas. (Natália, 53 anos, nível B3)

A classificação final é, como se pode constatar, um aspeto importante e fortemente valorizado na narrativa dos candidatos, na medida em constitui uma prova do seu valor no processo de aprendizagem. Acresce à nota a existência de um certificado que constitui um importante elemento na documentação apresentada no processo RVCC e cuja valorização se pode constatar pela forma como são anexados à autobiografia:

O presente Portefólio Reflexivo de Aprendizagens é constituído pela minha apresentação (carta de apresentação e curriculum) seguido da minha história de vida e de todos os anexos que comprovam as formações que fui adquirindo ao longo do meu percurso de vida. (Telma, 53 anos, nível B3)

No *corpus* de cem autobiografias que constituiu a base de análise deste trabalho podemos identificar um elevado número de candidatos (57%) que refere ter frequentado formação certificada relacionada com a sua profissão, ainda assim, são muito diversas as configurações dos modelos de formação que variam entre pequenas ações de formação pontuais até cursos de formação profissional ministrados pelo IIEFP.

A maioria dos cursos de formação referidos pelos candidatos dizem respeito a ações de formação que ocorrem no início do exercício de uma determinada função profissional:

Fiquei muito contente por ter conseguido este emprego pois era isto que eu gostava de fazer, cuidar de doentes e pessoas idosas. Quando entrei, comecei por fazer um curso de Geriatria e tive várias acções de formação. Aprendi coisas espectaculares, como medir a Tensão Arterial, fazer o teste de BM (Glicemias), dar insulina, administrar medicação, e muitas outras coisas que para mim foram uma mais valia para poder ajudar aqueles que mais necessitam. (Bárbara, 40 anos; nível B2).

Encontram-se, igualmente, situações de ações de formação cuja frequência é determinada pela obrigatoriedade, destaca-se, pela sua expressividade, os cursos de Higiene e Segurança Alimentar (vulgos HACCP – Hazard Analysis and Critical Control Points) frequentados por cinco dos candidatos:

Fiz um curso de formação do HACCP (em português, Sistema de Análise de Perigos e Controlo de Pontos Críticos) mesmo na pastelaria onde trabalho. Aqui aprendi algumas regras de protecção dos alimentos, a prevenir ou minimizar os riscos alimentares e a ter alguns cuidados com o manuseamento de alimentos e máquinas. (Carolina, 26 anos, nível B3)

Na formação de Sistema HACCP, aprendi a tirar as temperaturas das arcas, a manusear os alimentos (a alface tem de ser lavada com umas pastilhas, tudo o que está congelado tem de descongelar no frigorífico e não à temperatura ambiente), realizar testes aos óleos das fritadeiras, realizados com uns tubos próprios para o efeito. Temos de andar com as batas limpas e as mãos, para isso temos sempre o detergente num local de fácil acesso [...]. (Teresa, 34 anos, nível B3).

A referência à frequência de formação por iniciativa pessoal é também frequente, no entanto, confina-se quase exclusivamente à frequência de cursos de informática e de artes decorativas:

A título pessoal frequentei a formação de informática/PowerPoint/Excel/Word, no Centro de Formação Profissional de [...]. Esta formação de informática ajuda-me e facilita-me a nível profissional quando utilizo o computador. (Cassilda, 35 anos; nível secundário).

Em 2000 tirei um curso de Artes Decorativas no [...] Este curso serviu para eu aperfeiçoar o que sabia fazer, mas também aprendi uma ou outra coisa nova que me ajudou muito em trabalhos, que mais tarde vim a fazer e a vender com muito sucesso, como por ex: endurecimento de livros (de uma lista telefónica velha, transformava-a em imitação de uma “bíblia” antiga). (Benilde, 47 anos, nível B3)

A valorização e o enriquecimento pessoal constituem a principal motivação referida pelos candidatos para a frequência de formação. Ainda assim, não são omissas outras motivações, entre as quais se destaca a possibilidade de progressão na carreira:

Também frequentei uma formação na empresa, dada pela empresa [...]. Concluí com aproveitamento, em 21-07-2006, o curso de formação profissional de boas práticas de brocagem a pedal que decorreu de 03-07-2006 a 21-07-2006, com a duração total de 120 horas, tendo obtido a classificação final de 4 (Bom), numa escala de 1 a 5. Entrei para esta formação na perspectiva de saber mais e melhor

e contribuir para um melhor rendimento a nível produtivo. E não só, mas também para poder subir de categoria profissional e auferir um ordenado melhor. Com esta formação, pude vir a ter um melhor emprego, levou-me a adquirir outros conhecimentos que não tinha e fiquei a saber mais do que sabia, fiquei ainda com outras competências para o mercado de trabalho, que cada dia se torna mais difícil encontrar. (Ismael, 40 anos, nível B3)

Com outra nova etapa pela frente, e como tinha tirado um pequeno curso de contabilidade e escritório entro para um escritório de grande dimensão neste concelho, nessa altura como escriturário de segunda, na pedreira criada neste concelho por particulares, como não podia estar parado tirei o curso de Capacidade Nacional e Internacional de Transportes Terrestres, logo ao fim de três anos de estar no escritório, sou convidado a fazer parte da firma de transportes criada por os mesmos donos da pedreira, para transporte dos inertes por ela produzidos. (David, 45 anos, nível B3)

Encontramos vários exemplos de outras motivações para a inscrição num curso, entre as quais se incluem o interesse monetário pela bolsa de formação, como é caso de Gabriela que aproveita o dinheiro obtido na frequência de um curso de informática para pagar a carta de condução:

Adorei esta experiência, e durante 2 meses aprendi a mexer e a lidar com o computador mais uma coisa na minha vida, uma vez que não tinha conhecimentos absolutamente nenhuns de informática, porque em casa não tinha ainda um computador. Neste curso aprendi o básico, mas como ainda não tinha computador, e só o cheguei a ter 1 ano e meio depois, esqueci-me de muitas coisas, que me resta recordar de novo, para que as possa utilizar nas Novas Oportunidades. Foi uma experiência como já mencionei excepcional, e com o dinheiro que ganhei meti os papéis e fui tirar a carta de condução, outro bem essencial na minha vida. (Gabriela, 38 anos, nível B3).

No caso de Helena, foi o facto de uma conhecida, formadora do curso de atendimento ao público, necessitar de um número mínimo de inscrições para a realização do curso, que a levou a inscrever-se, embora o mesmo se revestisse, no seu entender, de relevância para a sua vida profissional:

[...] fui tirar um curso de atendimento ao público. Tive conhecimento desta formação através de uma pessoa conhecida. A formadora precisava de arranjar um número de inscrições para abrir o curso. Como tinha a ver com o meu trabalho decidi ir. Esta formação durou 250 horas. (Helena, 41 anos, nível B3)

Modos narrativos de valorização e legitimação da experiência profissional

Evidencia-se na leitura do material autobiográfico a existência de diferentes estratégias discursivas e modos de produção narrativa utilizados pelos candidatos em função da natureza do episódio ou da experiência profissional relatadas e da imagem de si que pretendem projetar. Os diferentes recursos a que nos referimos constituem modos de dar forma à narrativa consoante a maior ou menor pertinência do episódio relatado face aos objetivos do processo RVCC. Neste sentido, consideramos que a apresentação de episódios profissionais ao longo da narrativa tende a ser moldada por cinco modos diferentes de legitimação narrativa da experiência profissional à luz do processo RVCC, a saber: i) descrições detalhadas e desenvolvidas que realçam a detenção de competências técnicas ou a vocação para o exercício da atividade profissional; ii) relatos que procuram impressionar o leitor com base na descrição dos aspeto inusitados e, à partida, desconhecidos, do leitor relativos a atividades profissionais específicas; iii) descrições que valorizam episódios profissionais com base na sua dureza bem como no esforço associado à sua realização; iv) relatos de episódios que glorificam o percurso profissional; v) descrições parcelares e fragmentadas da experiência profissional.

O primeiro modo narrativo da experiência profissional consiste na descrição das responsabilidades funcionais de forma detalhada e elaborada. Esta estratégia de composição narrativa procura debelar a eventual banalidade que o leitor atribua às tarefas profissionais do candidato. O processo de preparação da carne para comercialização no talho, por exemplo, é descrito com alguma minúcia:

[...] já tinha alguma prática e sabia algumas técnicas de cortar, como por exemplo, para cortar bife, calça-se uma luva de aço na mão esquerda (se não for esquerdino), é indispensável, faz parte da segurança no trabalho, depois pousa-se a mão esquerda por cima da peça que se vai cortar e com a faca na mão direita, cortam-se os bifos. Também tinha começado a aprender a desossar peças grandes; todas têm um veio onde se começa, tem é que conhecer-se as peças. As mais pequenas [galinhas porcos, borrego, coelho, etc.] são pelo encaixe [...]. (Olga, 40 anos, nível B3)

A enumeração exaustiva de conhecimentos adquiridos através das diferentes experiências profissionais, assim como o destaque dado aos conhecimentos técnicos exigidos para a realização das tarefas, constitui outro exemplo:

Para mim foi útil aquele trabalho, na medida em que adquiri vários conhecimentos nessa profissão, tais como: fazer argamassa (sabendo as

proporções dos materiais e água), tapar orifícios com ela, utilizar a colher de pedreiro, peneirar areia, conhecer a técnica de colocação de tijolos, saber aplicar o nível de bolha e a régua, cimentar um pedaço de chão, abrir rasgos na parede (os quais são denominados “roços”) e tapá-los. (Fausto, 40 anos, nível B3).

Quando fui para [...] trabalhar no concessionário da [...], assumi este trabalho com muita responsabilidade. As minhas funções consistiam na reparação de travões, que se verifica quando existe uma fuga na parte hidráulica dos travões (tinha que substituir os tubos do travão que estavam danificados, ou seja, com fuga); mudar as pastilhas dos travões quando estas estavam gastas; mudar o óleo, amortecedores, afinar os faróis; mudar o disco de embraiagem; reparava também avarias, como na cisterna de refrigeração, onde temos que conhecer o circuito, que é constituído por tubos onde passa a água, válvulas eléctricas de temperatura, termóstato, radiador, electro-ventilador e bomba de água. [...] Em suma, este trabalho proporcionou-me conhecimentos específicos de mecânica, que ainda hoje em dia me são úteis, uma vez que sou eu que faço a revisão à minha carrinha. (Guilherme, 42 anos, nível B3)

Também a enumeração de realizações profissionais permitem demonstrar a detenção de aptidão para o exercício de uma determinada profissão:

Quando trabalhei por minha conta, Deus deu-me a felicidade de conseguir eu próprio fazer máquinas para trabalhar o ferro e aço; inventei a máquina de retalhar azeitonas e de pisar as mesmas. Mais tarde, em 1994, fiz a máquina, mais cara que tenho na minha oficina, uma máquina de quinar chapas, com várias toneladas de ferro a aço, através do catálogo que me mandaram do Porto, sem nunca ter visto uma igual. (Quintino, 50 anos, B3)

O uso de vocabulário técnico permite evidenciar o domínio de competências linguísticas próprias do contexto profissional e, simultaneamente, revelar a integração do candidato no meio profissional descrito. Desta forma, a aprendizagem e o domínio da técnica são os suportes argumentativos que sustentam a narrativa:

Adquiri também conhecimentos mais aprofundados no que diz respeito ao decifrar e compreender a “linguagem” do local de um crime, pois com esta última formação, fiquei a perceber que, tal como dizia um grande investigador internacional, “entre o autor e o local do crime há sempre troca de elementos”. No fundo, fiquei com o conhecimento técnico e a saber aplicar correctamente as técnicas e tácticas da análise dedutiva na descoberta de vestígios, bem como outros indícios de crimes que são cometidos, cuja investigação é delegada na GNR, saber conhecer e aplicar correctamente as técnicas de preservação e conservação de vestígios detectados ou de quaisquer outros meios de prova. (Fausto, 40 anos, nível B3).

A argumentação tende a centrar-se na especificidade das competências especializadas obtidas, quer através da formação de base, quer através do saber-fazer

adquirido através da prática. O reconhecimento é procurado por via da demonstração do envolvimento profissional que, em alguns casos, é intensificado pela mobilização da concepção de vocação:

Dois anos depois, fui convidada para tomar a responsabilidade da despensa e de todas as aquisições, incluindo a alimentação e as ementas. Todas as segundas-feiras tinha que apresentar a ementa para toda a semana, o que sempre fiz sem qualquer problema. Sempre que algum dos miúdos fazia anos, tinha a oportunidade de escolher a refeição, assim como, a sobremesa e o bolo, que a maioria das vezes era eu que o fazia e decorava ao gosto deles e deliciava-me a fazer-lhes estes mimos que para eles tanto representavam, sendo que para alguns era o primeiro bolo de aniversário que tinham. [...] Reconheço que ao longo destes 23 anos tenho dado muito de mim, pois uma instituição onde vivem crianças e jovens com estas características assim o exige, mas também tenho sido bastante recompensada pelos seus sorrisos, abraços, lágrimas e todas as manifestações de carinho que estes jovens sabem dar, muitos foram aqueles que conheci e que me marcaram pela sua história de vida, pelo seu sofrimento, pela sua forma de encarar a vida e outros pelo seu grande coração e pelo seu sucesso. (Emília, 68 anos, nível B3)

A dedicação recompensada com bens imateriais faz da sua atividade mais do que uma profissão, uma vocação. É possível observar, nas palavras da candidata, o exercício de uma profissão com uma configuração próxima do contexto doméstico. Esse aspeto expressa-se na forma como lida com as crianças, valorizando os laços de maternidade, afetividade e devoção. A sua profissão é entendida como uma missão, com o objetivo de resgatar as crianças do sofrimento e orientá-las para o sucesso.

O segundo modo narrativo consiste no relato da experiência profissional recorrendo a descrições, desenvolvidas e detalhadas, que procuram revelar aquilo que no processo produtivo é, à partida, desconhecido da equipa técnica envolvida no processo RVCC. Nestes casos, em simultâneo com a descrição das responsabilidades profissionais, alguns candidatos, assumem o papel de guia que orienta o leitor no acesso ao lado obscuro do processo produtivo. Nestas situações é reforçada a demarcação da experiência profissional descrita relativamente a outras experiências mais banais, levando à inclusão de aspetos inusitados na argumentação. Procura-se o reconhecimento através da tentativa de impressionar o leitor, destacando a importância social de um trabalho que se demarca pela sua invulgaridade, mas que é necessário ser realizado. O exemplo mais paradigmático desta estratégia encontramos-lo na descrição que Ismael faz de uma das suas experiências profissionais, a construção de urnas funerárias:

As urnas, no primeiro ano que lá trabalhei, ainda eram feitas de madeira de pinho. Depois entrou no mercado o MDF que é uma madeira prensada, melhor de trabalhar e mais barata. Também era eu que fazia a distribuição das urnas por várias agências funerárias, por quase todo o país. Além disto, quando alguém falecia no hospital ou noutro sítio qualquer, era eu que ia com o carro funerário levar a urna para o defunto, desde que o funeral fosse entregue ao meu patrão. Éramos onze empregados, cinco homens e seis mulheres. Por dia, tínhamos que fazer onze urnas, pois o patrão queria uma urna por cada funcionário. Estas eram classificadas por números, tínhamos seis números ou seis modelos, quanto mais baixo fosse o número, mais barato eram as urnas. Tínhamos ainda outros dois modelos diferentes destes, a de cremação e de mogno, que são as que se colocam para os jazigos. A urna de cremação é praticamente igual às outras, a única diferença é que não pode levar metais no seu fabrico, como por exemplo pregos ou agrafos. A urna de mogno já é feita de uma madeira exótica e dura vários anos, no mesmo estado de conservação, pois não vai para a terra, fica apenas em jazigos, o que a torna mais cara. Entre fazer caixões funerários ou móveis, gostei mais de fazer os primeiros, já que considero um trabalho de alguma coragem. Normalmente, as pessoas associam logo urna com morte. Para mim, foi um trabalho igual a outro qualquer, já que alguém tinha que o fazer, para mim tornar-se-ia mais difícil se a urna aparecesse logo feita. Como isso nunca aconteceu, nunca tive esse problema, eram todas feitas lá, desde o princípio até ao fim. Foi uma boa experiência e um grande desafio para mim. (Ismael, 40 anos, nível B3)

O terceiro modo narrativo é particularmente visível nas situações potencialmente problemáticas no âmbito do processo RVCC, em que a experiência profissional que se retrata diz respeito a trabalhos pouco qualificados e qualificantes e que, por isso, confere poucas oportunidades de evidenciação de competências envolvidas no processo. Nestas situações, a dificuldade de centrar a narrativa no domínio de competências desloca a argumentação para o domínio das dificuldades inerentes à realização das tarefas. Assim, a valorização da experiência profissional passa pelo realce da dureza do trabalho, das adversidades enfrentadas e do esforço envolvido na sua realização:

Embora fosse um trabalho difícil, principalmente a apanha da azeitona, já que era de Inverno de manhã e estava muito frio, as mãos acabavam por ficar geladas porque a azeitona e as oliveiras estavam cheias de gelo. Fazíamos lume, mas depois era pior, pois quando as mãos começavam a aquecer começavam também a doer e lá tínhamos que ir apanhar outra vez a azeitona. (Laura, 53 anos, nível B3).

Tendo em conta a área geográfica em que foi recolhido o material autobiográfico que constitui o corpus analítico deste trabalho, a generalidade das experiências profissionais de natureza menos qualificada enquadra-se no trabalho agrícola⁴⁰. A

⁴⁰ Ainda que as últimas décadas se caracterizem “pela diminuição drástica ocorrida no número de activos do sector primário que afecta, com mais ou menos intensidade, todos os concelhos do Alentejo” (Carmo,

natureza de muitas das tarefas agrícolas descritas, de execução pouco complexa, e de baixo nível de exigência em termos de mobilização de competências passíveis de certificação escolar, poderiam, à partida, colocar em causa a sua pertinência no âmbito do processo RVCC. Nestes casos, a penosidade do trabalho ganha particular relevo na narrativa, salientando-se o facto de ser um trabalho para o qual nem todos estão talhados, devido, especialmente, à exigência física. O trabalho agrícola realizado no período do inverno, em condições particularmente adversas, é, desta forma, narrado com maior detalhe:

Este era um trabalho no qual se ganhava bem mas era muito duro pois era e é feito no Inverno sob frio, chuva e vento. [...] Só recebíamos quando terminávamos de colher a azeitona toda, sabia bem receber aquele dinheiro todo junto. [...] Algumas pessoas desistiam antes do final da colheita devido à dureza do trabalho. Para colhermos a azeitona tínhamos que bater a oliveira com um pau, para fazer cair a azeitona nos panos. Claro que tínhamos que bater com cuidado para não danificarmos a árvore. No final do dia ficava com bolhas nas mãos chegando mesmo a fazer feridas de tanto andar com o pau. [...] Tudo isto requeria um grande esforço físico pois todo este trabalho tinha que ser feito pelo casal. Seguindo depois para o lagar. (Helena, 41 anos, nível B3)

Eu comecei a trabalhar com o meu pai a apanhar azeitona, mais tarde fui para os eucaliptos, era um trabalho muito duro, sofri muito, andava meses inteiros sem vir a casa. Na apanha da azeitona a temperatura era muito fria, formavam-se grandes camadas de gelo e de vez em quando chovia, tínhamos que estender panos á volta das oliveiras, depois a azeitona era ripada á mão, nessa altura não havia luvas, as nossas mãos ficavam geladas. O meu pai batia a azeitona com uma vara depois mudamos os panos para outra oliveira assim sucessivamente, no fim tinha que apanhar a azeitona do chão. O mais difícil era quando chovia, as terras eram muito barrentas, as botas ficavam cheias de barro, ficavam muito pesadas. Era a água a escorrer pelos braços abaixo até á cintura, andávamos molhados durante todo o dia, mas foi dos trabalhos ao campo que gostei mais de fazer. (Madalena, 49 anos, nível B3)

O relato das experiências profissionais menos qualificadas tende, assim, a dignificá-las, não pela sua complexidade técnica e consequentes exigências em termos de competências, mas pela sua dureza. É a penosidade, que nem todos suportam, que valoriza estas experiências e as legitima como pertinentes para o processo de reconhecimento.

O quarto modo de apresentação da experiência profissional na narrativa autobiográfica consiste na evocação de episódios que glorificam o percurso profissional.

2007: 75), o setor agrícola continua a manter alguma expressão no mercado de emprego local. Segundo o INE (2010) 10,9% da população empregada no Alentejo exercia, em 2010, a sua atividade profissional no setor primário (CAE: A).

Os sucessos e vitórias profissionais, em particular aqueles em que se destaca a importância do papel do candidato no domínio do processo de trabalho, ganham, aqui, grande destaque na narrativa:

Neste emprego houve uma vez em que uma equipa de investidores foi filmar uma nova peça da aeronave que é feita em cortiça e eu era especializado em fazê-la. Nesse dia foi-me entregue o cargo de liderar a equipe e ao mesmo tempo era o responsável pelo que pudesse acontecer. Assumi os riscos, mesmo estando um pouco instável, mas no final acabara tudo por correr bem. (Lourenço, 23 anos, nível B3).

Eu fui para uma boutique que se chamava [...] que era de uns amigos da família. Gostei logo de trabalhar com moda, sempre gostei muito de moda. Os clientes gostavam muito de mim, eles diziam que eu tinha muito gosto e que sabia vender. O que mais gostava era de fazer as montras da boutique tinha sempre muita imaginação [...]. A montra que mais gostei de fazer e que se fartou de vender foi uma montra onde só tínhamos a colecção de gangas de primavera. Na montra tinha posto fardos de palha, ferramentas de campo, baldes e jarros de latão, uma cela de montar e flores do campo esta montra estava linda de se ver. Em [...], naquela altura não se viam montras com decoração o que foi um sucesso a partir dessa altura, quem fazia as montras era eu e adorava. (Hercínia, 39 anos, B3)

As progressões e promoções na carreira, a qualificação e, em alguns casos, os prémios de carreira constituem provas de competência e do reconhecimento por parte das chefias:

No ano de 1997 também tive um prémio pelos meus 15 anos de serviço, do qual muito me orgulho [...] Ter recebido este prémio foi uma recompensa tanto a nível profissional como pessoal. Senti que tinha cumprido as normas profissionais da Instituição, com dedicação e eficiência. Consegui ultrapassar os meus objectivos e subir na carreira profissional. (Berta, 54 anos, nível Secundário)

Igualmente, as situações em que ocorre a responsabilização do candidato pela formação de colegas com menos experiência profissional consubstanciam-se em oportunidades de demonstração do valor individual na narrativa autobiográfica:

Dava formação aos novos operadores, tarefa da qual muito gostava, lidava com todo o tipo de feitiços e maneiras de ser, tinha toda a responsabilidade e era avaliado de 6 em 6 meses. Com estas avaliações passei a especialista - químico, o que muito me marcou porque, em duas categorias: operador semi-especializado e especialista, que eram o máximo. Ganhei o que ambicionara para brilhar nesta empresa, aqui trabalhava com Temperaturas, Stocks, Planos de Produção e Mapas de competências. (Cesário, 32 anos, nível Secundário)

Os exemplos apresentados constituem manifestações de autovalorização do desempenho profissional e procuram revelar a detenção de capacidades que são valorizadas e reconhecidas pelos superiores hierárquicos.

Por fim, o quinto modo narrativo de episódios de vida profissional corresponde a relatos com informação parcelar e fragmentada. Estes casos surgem normalmente associados, na autobiografia, a situações particularmente críticas relativamente à imagem pessoal que se pretende projetar. Tomemos como exemplo o relato de Ismael, a que nos reportámos anteriormente como ilustrativo da forma detalhada com que apresentou os seus conhecimentos na construção de urnas mortuárias. Uma das suas várias experiências profissionais consistiu no desempenho de funções numa fábrica de preparação e transformação de cortiça, onde terá passado por diferentes secções do processo produtivo. O discurso do candidato permite-nos inferir que a adaptação ao posto de trabalho nem sempre foi fácil. A operação de traçamento da cortiça, que envolve o domínio de técnicas específicas de manuseamento da matéria-prima e a operação de equipamentos de traçar, constitui um exemplo de tarefas profissionais em que, como refere o próprio, houve dificuldades de adaptação:

Na fábrica transformava-se a matéria-prima em rolhas, palmilhas e triturado. Eu, quando fui para a fábrica, o meu trabalho consistia em descarregar os camiões que chegavam do mato com cortiça. Depois fui aprender a traçar cortiça, só que não me adaptei a esse trabalho e então mandaram-me para a trituração. (Ismael, 40 anos, nível B3)

A escassez de detalhe do discurso de Ismael no relato da experiência da passagem pelo setor do traçamento de cortiça contrasta com a riqueza do discurso na referência a outras experiências profissionais mais favoráveis à imagem de si que pretende transmitir.

Constata-se, assim, a existência de um conjunto de recursos narrativos usados pelos candidatos no relato autobiográfico que, em função da natureza do episódio profissional, procura conferir-lhes pertinência à luz do processo RVCC. A valorização dos episódios descritos com base em estratégias discursivas que configuram a narrativa é revelador do processo de produção da narrativa autobiográfica como um ato social enquadrado num contexto específico que condiciona a sua organização. Toda a narrativa se orienta para a legitimação do percurso profissional passível de ser reconhecido como um percurso propício à aprendizagem.

A apresentação de si no relato do percurso profissional

Nos relatos analisados, constata-se que as baixas qualificações escolares se repercutem nos percursos profissionais dos candidatos. São raros os exemplos de trajetos que se esquivam a trabalhos pouco qualificados. Esta é uma realidade que abrange indiferenciadamente os candidatos, colocando-os em igualdade de circunstâncias. No entanto, verificam-se diferentes configurações das relações de trabalho que marcam os percursos profissionais: percursos estáveis que se configuram em carreiras profissionais numa área profissional específica; percursos caracterizados por experiências profissionais de diferente natureza e percursos instáveis marcados por períodos de intermitência entre situações de emprego e situações de desemprego. Evidenciam-se, nas narrativas autobiográficas analisadas, claras diferenças nos modos de produção da imagem de si na descrição da experiência profissional, que derivam de distintas configurações do percurso profissional. O trabalho de construção identitária através da narrativa resulta, assim, de dois eixos axiais que balizam a prova do trabalho e que se refletem na narrativa dos candidatos, orientando-a em determinado sentido. Em primeiro lugar, a narrativa é condicionada pela maior ou menor standardização das atribuições funcionais da profissão dos candidatos. O segundo eixo diferenciador assenta no contraste entre o discurso dos candidatos com percursos regulares e o discurso dos candidatos com percursos profissionais mais irregulares e instáveis. As diferentes configurações das relações de trabalho que emergem da articulação entre os dois eixos que configuram a prova do trabalho repercute-se na narrativa dos candidatos na medida em que possibilita diferentes condições de construção identitária que suportam a validação de si.

Configuração das atribuições funcionais na narrativa autobiográfica: entre a burocracia e a polivalência

A validação de si na narrativa autobiográfica dos candidatos oscila entre a construção de uma imagem de si como protagonista de um sistema institucional e a imagem de realização fluida de si. A primeira está presente, sobretudo, na narrativa dos candidatos com percursos profissionais enquadrados institucionalmente em carreiras burocráticas e caracteriza-se por uma forte identificação com papéis profissionais standardizados. A segunda caracteriza, sobretudo, as narrativas dos candidatos que ocupam funções associadas a formas menos standardizadas de papéis profissionais, marcados pela flexibilidade e polivalência. Neste segundo grupo, distinguem-se, pela

sua especificidade, os candidatos com percursos profissionais mais instáveis, cuja narrativa difere da dos candidatos com longas experiências, muitas das vezes de décadas.

No relato da experiência profissional, as apresentações de si-mesmo como agentes protagonistas de sistemas institucionais é delimitada por um conjunto coerente de normas e valores. A identidade profissional construída por estes candidatos, que se insinua implicitamente na narrativa, alicerça-se na interiorização de papéis sociais organizados, estáveis e prescritos normativamente. Encontramos semelhanças com aquilo a que Claude Dubar designa de forma de “identidade estatutária”: “inseparável da *dominação burocrática*, sistemática, aquela que muitas vezes esmaga o indivíduo através do peso das regras anónimas e muitas vezes cegas, que subordina os dirigidos aos dirigentes” (Dubar, 2006: 52). Nas autobiografias analisadas, os casos que se enquadram neste modelo de apresentação de si correspondem, invariavelmente, a candidatos que exercem funções na administração pública. Apresentam-se como protagonistas de um papel prescrito institucionalmente, assumindo as características típicas do trabalhador burocrata enquadrado numa organização de trabalho amplamente vertical que apela ao cumprimento estrito de regras abstratas e ao não envolvimento dos trabalhadores na delineação de métodos e de objetivos de produção (Weber, 1958):

Ao ingressar na carreira administrativa, onde fundamentalmente uma boa preparação teórica/prática é fundamental tenho sempre procurado a forma de me enquadrar nas transformações muito acentuadas que se têm implementado ao longo destes anos. [...] Ao chefe de serviços de administração escolar compete participar no conselho administrativo e, na dependência da direcção executiva da escola, coordenar toda a actividade administrativa nas áreas da gestão de recursos humanos, da gestão financeira, patrimonial e de aquisições e da gestão do expediente e arquivo. Ao chefe de serviços de administração escolar cabe ainda: a) Dirigir e orientar o pessoal afecto ao serviço administrativo no exercício diário das suas tarefas; [...] f) Coordenar, de acordo com as orientações do conselho administrativo, a elaboração do relatório de conta de gerência.

Dos diferentes tipos de documentos que todos os dias fazem a nossa rotina, destaco os ofícios. São estes, sem dúvida os documentos que nós empregamos mais em comunicação com outras entidades. Também face a necessidades pontuais são elaborados comunicados, convocatórias, actas, relações de necessidades, contratos, etc. Cada um dos documentos supra referidos tem a sua finalidade e por isso, a sua redacção segue normas padrão às quais estamos sujeitos. É o caso por exemplo, de uma acta [...] (Damião, 52 anos, nível Secundário)

No discurso de Damião estão latentes os atributos éticos do bom burocrata: adesão estrita aos procedimentos, respeito pela hierarquia e compromisso com a finalidade do cargo (du Gay, 2005). A narrativa destes candidatos gravita em torno do *ethos* do cargo burocrático, a identidade profissional é vinculada à descrição pormenorizada de práticas profissionais realizadas no âmbito do respeito escrupuloso por uma ética específica: “as normas padrão às quais estamos sujeitos”, nas palavras de Damião. O apego às normas previstas nos códigos constitui o exemplo típico da imagem identitária que se procura projetar na narrativa. No *corpus* analítico de autobiografias, os casos de identidades burocráticas restringem-se aos candidatos que exercem funções no setor público. São frequentes as referências simbólicas a uma identidade institucionalizada, orientada pelo interesse do serviço público e formatada por códigos e regulamentos. Na narrativa destes candidatos, o sustentáculo da identidade profissional é a competência técnica para o exercício de funções que requerem conhecimentos normativos e legais específicos.

A obediência e a disciplina constituem, igualmente, uma dimensão importante do discurso destes candidatos, enunciadas como uma virtude moral. Como refere Bauman, o ideal burocrático da disciplina “aponta para a total identificação com a organização - que, por sua vez, só pode significar disposição de obliterar a própria identidade separada e sacrificar os próprios interesses (por definição, interesses que não coincidem em parte com a tarefa da organização)” (Bauman, 1998: 41). Um bom exemplo de transmissão da ideia de obediência a princípios éticos que sobrepõem o interesse comum aos interesses pessoais está presente no discurso de Berta:

Exercia as minhas funções com rapidez, perfeição e rendimento procurando prioritariamente resolver situações dentro da minha área de serviço. Presentemente continuo a fazê-lo Tento ser honesta, recta, leal e justa demonstrando toda a integridade do meu carácter, escolhendo sempre quando estiver diante de duas opções a melhor e a mais vantajosa para o bem comum. Ter consciência que o meu trabalho é regido por princípios éticos tento ser cortês, respeitadora da hierarquia, ser responsável e determinada. Gosto daquilo que faço e tento dia a dia actualizar os meus conhecimentos a fim de que os meus trabalhos sejam feitos com resultados produtivos e valor profissional. (Berta, 54 anos, nível Secundário)

Uma terceira dimensão do discurso destes candidatos relaciona-se com a forma como perspetivam retrospectivamente o percurso profissional enquanto carreira. A estabilidade e a regularidade das progressões profissionais incutem linearidade à narrativa e a expressão de uma racionalidade instrumental no planeamento antecipado e

a longo prazo da carreira. Baltazar traça uma descrição do seu percurso profissional assente no enquadramento legal pormenorizado, especificando as datas mais marcantes desse percurso:

Em 1980.05.02, retomei funções no meu Serviço em Évora. Em 1981.04.06 vim transferido de Évora para a [...] com a mesma categoria, onde continuei a desempenhar as mesmas funções que atrás enumerei e além disso efectuava a passagem das licenças de caça e pesca. Em 1989-11.07, fui promovido a Escriturário-dactilógrafo, depois de ter efectuado o concurso para esta categoria em 1988.01.11. [...] Comecei esta nova carreira sendo colocado no sector de caça e pesca. Em 1994.02.07, concorro ao concurso de habilitação destinado a Escriturários-dactilógrafos. Em 1997.06.01, por despacho do Senhor Director Regional de Agricultura do Alentejo, transito para a categoria de Terceiro-oficial, onde continuei a executar as tarefas no sector da caça e pesca. Pela Lei n.º 12-A/2008 de 2008.02.27, que estabelece os regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas, transitei para a Carreira de Assistente Técnico. (Baltazar, 52 anos, nível B3).

Em alguns casos encontramos testemunhos de como a participação no processo RVCC se inscreve em estratégias orientadas deliberadamente para a progressão na carreira:

Os anos foram passando e aos 18 anos conseguiram que eu entrasse nos quadros da Câmara; trabalhava no atendimento ao público fazendo os requerimentos, ajudava a fazer os recibos para cobrar a água, conferir somas de livros de registo diário e fazendo o correio, depois comecei a fazer os respectivos descontos para a Segurança Social. Tenho subido de categoria com os vários concursos que tem havido. Além do serviço da Câmara, na Secção de Taxas e Licenças, Arquivo e Expediente Geral onde trabalho, desde as 9 horas até às 17.30 [...] A oportunidade de ficar com o diploma do 9.º Ano de Escolaridade é muito importante, pois faz-me bastante falta para poder subir de categoria, e assim concorrer com os meus outros colegas a nível de igualdade. (Serafim, 50 anos, nível B3).

Como se observa nos excertos seleccionados, a apresentação de si destes candidatos aproxima-se de uma lógica de pertença a categorias profissionais, legitimadoras do tipo de relações sociais que caracterizam o modelo burocrático. Nesse sentido, identificamos algum desfasamento entre o “modelo de competências” implícito no seu discurso (orientado por um ideal de trabalhador responsável, obediente e disciplinado) e o “modelo de competências” implícito nos *Referenciais* (mais orientado para um ideal de trabalhador criativo, crítico e proactivo). A noção que têm de competência, e que se insinua nas descrições que fazem do trabalho e da experiência vivida no contexto laboral, inscreve-se numa conceção burocrática da sua qualificação

profissional, que se afasta do modelo validado pelo novo espírito do capitalismo (Boltanski e Chiapello, 2002) e que subjaz ao *Referenciais*. A narrativa vincula-se, assim, a categorias estatutárias a que correspondem papéis predefinidos (Dubar, 2006) e balizada entre os seus deveres e direitos. Os deveres assumem um forte pendor normativo associado às responsabilidades funcionais e a processos de subordinação hierárquica. Por sua vez, os direitos correspondem a uma estabilidade e segurança do trabalho, assim como à perspectiva de progressão profissional, mais ou menos automática, pela antiguidade.

Os modos de apresentação de si na narrativa dos candidatos com percursos profissionais marcados pela flexibilidade profissional assumem configurações diferentes. O seu discurso rompe com delimitações impostas pela rigidez do modelo de especialização burocrática e dos sistemas normativos de classificação profissional. À descrição pormenorizada de atribuições funcionais estandardizadas, presentes nos modos de apresentação de si analisados anteriormente, contrapõe-se a emergência das noções de mobilidade, agilidade e flexibilidade. A narrativa destes candidatos acompanha as alterações ideológicas do espírito do capitalismo impostas pela nova gestão empresarial identificadas por Boltanski e Chiapello, e que correspondem, por um lado, à deslegitimação da hierarquia e da autoridade formal, bem como das carreiras profissionais no decurso da vida e, por outro lado, à afirmação de critérios relacionados com a personalidade e as relações pessoais (Boltanski e Chiapello, 2002: 134). A narrativa destes candidatos incorpora as ideias de autonomia e de polivalência, centrando-se não apenas nas responsabilidades funcionais, mas também em competências indispensáveis para a realização da sua atividade profissional. O excerto do discurso de Cesário elucida bem a incorporação de elementos relacionados com o modelo da nova gestão empresarial que apela à polivalência e ao comprometimento do trabalhador com o processo produtivo da empresa:

Passado dois anos fui convidado para polivalente, aceitei de imediato o cargo e comecei a estudar pressões, temperaturas, stocks, planos de produção, mapas de competências, tudo ligado ao mundo da indústria automóvel, era uma empresa com uma política de qualidade muito exigente, o tema era: “Fazer bem à primeira e exceder as expectativas do cliente” (Cesário, 32 anos, nível Secundário)

A instabilidade profissional e existência de múltiplas experiências profissionais dificultam a atribuição de linearidade ao percurso profissional, a ideia de carreira é

nestes casos, substituída pela noção de experiência em diferentes projetos profissionais. Cada projeto, sendo diferente e novo, é apresentado, pelos candidatos, como uma oportunidade de aprendizagem e de enriquecimento de competências. A ideia de empregabilidade constitui uma noção chave na apresentação de si na narrativa do percurso profissional. Ela é a prova da aquisição de competências em diferentes experiências profissionais. Trata-se de competências apresentadas na narrativa como sendo parte do capital pessoal e mobilizáveis em diferentes contextos. Desta forma, a referência à aquisição de competências é mais frequente na narrativa destes candidatos, quando comparados com candidatos com percursos profissionais estáveis, assumindo centralidade no seu discurso:

A primeira obra em que trabalhei para a supracitada empresa foi a via rápida entre Aveiro e Mamodeiro. Foi nessa obra que aprendi a manobrar máquinas pesadas; pás mecânicas, retroescavadoras, bulldozers, gruas, cilindros estáticos e pneumáticos. Tive a oportunidade de trabalhar numa série de máquinas que me permitiram adquirir uma série de competências a qual penso ter dado bom uso. (Diogo, 39 anos, nível B3)

O discurso destes candidatos incorpora argumentos contemplados nos discursos contemporâneos da reforma organizacional relacionados, em particular, com as ideias de autonomia e flexibilidade, em contraposição com a rigidez funcional dos candidatos anteriores.

Como referimos anteriormente é, sobretudo, nas áreas dos *Referenciais de Competências-Chave* relacionadas com a cidadania, a empregabilidade e a profissionalidade que se encontram referências ao tipo de trabalhador valorizado pelo processo RVCC. Os valores associados a essa imagem idealizada do trabalhador competente, contemplados de forma implícita nos *Referenciais*, envolvem: i) adaptabilidade, criatividade e iniciativa; ii) capacidade de liderança e de trabalho em equipa e iii) relacionamento interpessoal e, em particular, a capacidade para a mediação e resolução de conflitos.

No que respeita à adaptabilidade, iniciativa e criatividade, salienta-se a capacidade de agir em diferentes contextos profissionais, de modo informado e crítico, e aberto à iniciativa:

- Para o nível básico é requerido um conjunto de competências, enquadradas na unidade de competência “Adaptabilidade e flexibilidade” da área de competência-chave Cidadania e Empregabilidade, que contempla, entre outras:

“trabalhar em diversos contextos”; “prestar atenção aos pormenores”; “modificar tarefas”; “trabalhar autonomamente”; “assumir riscos controlados e gerir recursos”; “identificar e sugerir novas formas de realizar tarefas”; “ter iniciativa e evidenciar capacidades de empreendimento”.

- Para o nível secundário identificamos algumas competências incluídas no núcleo gerador “complexidade e mudança” da área de competências-chave Cidadania e Profissionalidade, devendo o candidato demonstrar competência para “Exercer iniciativa e criatividade em novos processos de trabalho”, utilizando como critério de evidência “Relatar a insuficiência dos suportes técnicos/organizacionais nos processos de trabalho e de adaptação a situações inesperadas”.

Estas competências e critérios de evidência associados à vida profissional têm uma particular repercussão na narrativa autobiográfica dos candidatos com percursos menos estáveis ou marcados pela flexibilidade profissional:

Considero-me também muito persistente, ou seja, enquanto não consigo os meus objectivos, não deixo de fazer o que pretendo. Também aprecio quando as coisas que faço ficam bem feitas, pois assim é mais fácil atingir o meu objectivo, que é ter sucesso na minha vida. Gosto de mostrar iniciativa nas coisas que me são pedidas e gosto de utilizar a minha criatividade nas funções que desempenho. (Marco, 31 anos, nível B3)

A aptidão cognitiva para resolver problemas surge como o corolário interior indispensável para a realização de papéis profissionais cada vez menos definidos. Esta dimensão do discurso de apresentação de si é aquela que evidencia maiores pontos de contraste relativamente aos candidatos com percursos mais estáveis e regulares. As características éticas do funcionário burocrata, que constituem a motivação para o cumprimento de funções mais estandardizadas, destoa com as capacidades de adaptabilidade, criatividade e iniciativa necessárias à resolução de problemas. A narrativa é, assim, pontuada pela descrição de episódios onde a intervenção do candidato se revela fundamental na superação de ocorrências inesperadas:

Estava a trabalhar no turno das 24:00 às 08:00 da manhã, com o gerador de vapor também chamados caldeiras - recipientes metálicos onde se produz vapor de água a pressão superior à atmosférica. Numa noite tive um problema, faltou-me a água na alimentação da caldeira e sem água esta não pode trabalhar, afinal se não entra água, não sai vapor. A bomba do furo que estava a abastecer a

caldeira avariou. Então, como não estava ninguém da manutenção, só chegavam as 08:00 da manhã, tive que resolver o problema. Fui buscar uma mangueira, liguei-a a uma torneira do furo e comecei a alimentar a caldeira. Se não tivesse tido essa ideia, a produção teria estado parada até as 08:00 da manhã. (Ismael, 40 anos, nível B3)

A descrição destes episódios é particularmente frequente nos casos em que a ocupação profissional se inscreve em trabalhos de natureza industrial. A cadeia de produção constitui, nestes casos, o palco privilegiado de enquadramento dos exemplos narrados, seja sob a forma de descrições que retratam o engenho de soluções simples que evitam a interrupção do processo produtivo, seja em situações, mais complexas, em que o candidato tem a iniciativa de propor alterações ao processo produtivo:

Uma das ideias que coloquei em prática e com autorização das chefias foi a mudança rápida de P/ number ou seja mudar rapidamente as máquinas para outro tamanho de peças e foi feito da maneira seguinte:

Os tabuleiros rolantes tinham diversos parafusos de medidas diferentes para mudar de P/number (tamanho) era preciso uma caixa de ferramenta completa para usar nesses parafusos, eu tirei todos eles e pedi para ser colocados parafusos e respectivas roscas todos da mesma medida, e com esta alteração, o trabalho de mudança deixou de ser feito em 60 minutos e passou para 15 minutos bastava uma chave em vez de 15 ou 20 e os operadores não estavam tanto tempo parados e a produção aumentou, outro exemplo a raspagem dos calços era feita por uma roda diamantada a girar a alta velocidade no sentido dos ponteiros do relógio, uma roda de alumínio forrada a borracha rodava mais lenta no sentido inverso da de diamante, os calços passavam entre as duas, desbastando para a espessura que se exigia, só que esta operação era feita sem ser vista porque as cabeças de aspiração do amianto eram em chapa, e o operador não tinha acesso ao seu interior como de vez enquanto a máquina encravava por não ver o que se passava nessa raspagem, pedi para substituir as cabeças de chapa por fibra plástica transparente ou fibra de vidro, as chefias disseram (faz) mas sem parar a produção, como existia esse material na fábrica numa semana alterei os dois sistemas e passou-se a ver e a ter acesso ao que até esta altura estava escondido a produção deixou de ter paragens porque as peças quando saiam fora do circuito, o operador rapidamente as encaminhava, a produção nestas máquinas aumentou. (Manuel, 52 anos; nível B3).

A salvaguarda da cadência produtiva, ou o aumento de produção, evidenciam-se, de forma transversal, como o critério de pertinência na evidenciação de competências de adaptabilidade, criatividade e iniciativa. A necessidade de demonstrar a detenção de competências constitui, como já constatámos, um problema nos casos em que a natureza do trabalho não é particularmente propensa à mobilização das competências visadas nos *Referenciais*. Ainda assim, os candidatos incluem na narrativa a descrição de episódios que conferem uma imagem de si com características próximas da imagem vinculada nos *Referenciais*:

Ser bom trabalhador implica também resolver situações inesperadas ou pouco habituais. Ainda o ano passado aconteceu-me duas situações que não estavam planeadas para eu ter que resolver. A primeira foi quando o moinho do café deixou de moer e estávamos a ficar sem café moído para servir aos clientes eu resolvi abrir a máquina para ver o que se passava lá dentro estava uma colher de café o que fazia bloquear a máquina retirei-a e a máquina começou a trabalhar. A segunda situação foi quando uma cliente agrediu uma colega minha, nesse dia eu estava a entrar ao turno da tarde fui surpreendida por um telefonema de uma colega minha a chorar que tinha sido agredida por uma cliente e se eu podia ir trabalhar mais cedo. Quando lá cheguei deparei-me com a pastelaria toda revoltada vidros partidos, loiça também partida, a minha colega com a cabeça partida e escoriações. Agarrei no telefone, chamei a G.N.R para fazer queixa dos danos feitos. As autoridades, tomaram conta da ocorrência e tive que chamar o patrão também uma vez que ele era o principal lesado. (Laura, 53 anos, nível B3).

As capacidades de trabalho em equipa e de liderança constituem uma segunda dimensão da imagem idealizada do trabalhador competente contemplada nos *Referenciais*:

- No nível básico a unidade de competência “Competências para trabalhar em grupo” da área de competências-chave Cidadania e Empregabilidade define competências como: “participar activamente num grupo”; “definir métodos de trabalho em comum”; “acordar/negociar objectivos”; “liderar um grupo” e “estabelecer compromissos”.
- No nível de secundário encontramos referências a este tipo de competências no núcleo gerador “programação” da área de competências-chave Cidadania e Profissionalidade, onde se encontra a competência “Mobilizar vários saberes para resolução de problemas profissionais complexos” e se estabelece como critério de evidência “Planificar, propor e trabalhar diferentemente em contextos que envolvam equipas reduzidas ou alargadas”. Também na área de competências-chave Cultura, Língua, Comunicação, no núcleo gerador “Gestão e Economia”, se estabelece como competência “Saber adequar-se a modelos de organização e gestão que valorizam o trabalho em equipa em articulação com outros saberes especializados” e se estabelece como critério de evidência “actuar em contextos profissionais compreendendo que a organização do trabalho em equipa é essencial em algumas ocupações culturais e que o desenvolvimento de projectos neste formato potencia, de modo geral, as especializações”.

Estas competências contrastam com o estatuto profissional de subordinado, que caracteriza a situação da maioria dos candidatos e que, num olhar distanciado, parece pouco propício à aquisição de tais competências. Neste contexto, o discurso dos candidatos tende a ser omissivo na descrição de episódios concretos do percurso profissional e orienta-se para considerações gerais sobre a importância das competências em causa:

Enquanto trabalhador sempre trabalhei bem em equipa, pois penso que um bom profissional tenta retirar ideias e discute-as, evita abordar questões pessoais no trabalho em equipa e considera apenas propostas concretas. Tenta ter um diálogo competente, onde os argumentos devem ser apresentados de maneira clara, para que possam ser entendidos e discutidos entre todos. Um membro em equipa deve saber lidar com conflitos e saber administrá-los com firmeza e habilidade. Os conflitos acabam sempre acontecendo e isso é saudável, desde que se saiba tirar deles melhor proveito para o sucesso da negociação. Conflitos não significam desavenças, mas diferentes pontos de vista. (Ismael, 40 anos, nível B3)

Ainda assim, encontramos referências esporádicas a situações que pressupõem o domínio de capacidades de liderança:

Ao chegar a [...], arranjei logo emprego na empresa de construção civil [...] onde já era pedreiro, e já tinha alguma responsabilidade. Tinha a meu cargo alguns serventes, que tinha que orientar no local de trabalho e dar-lhes a fazer alguns serviços. (Jorge, 35 anos, nível B3)

As competências relacionadas com o relacionamento interpessoal e a resolução de conflitos surgem referidas em ambos os *Referenciais*, ainda que em unidades diferentes e tendo associados distintos critérios de evidência:

- No *Referencial de Competências de nível básico* uma das quatro Unidades de Competência da área de competências-chave “Cidadania e Empregabilidade” diz respeito especificamente a competências de relacionamento interpessoal entre as quais se incluem: “trabalhar com pessoas de diferente estatuto social”; “partilhar trabalho”; “procurar posições mutuamente concordantes”; “demonstrar autocontrolo” e “gerir e negociar disputas”.
- No *Referencial de Competências de nível secundário* o relacionamento interpessoal surge enunciado em diferentes núcleos geradores e unidades de competência da área de competências-chave Cidadania e Profissionalidade. No

núcleo gerador “Complexidade e Mudança”, por exemplo, é referida a competência “contextualizar situações e problemas da vida quotidiana e integrar as suas diferentes dimensões”. Como critério de evidência o candidato deverá “identificar situações de conflito e distinguir posições em confronto”. Já no núcleo gerador “Argumentação e Assertividade” está contemplada a competência “intervir em debates públicos” cujo critério de evidência consiste em “Identificar formas de resolução de conflitos numa escala de intervenção pública”.

Estas competências enunciadas nos *Referenciais* valorizam qualidades particulares insuficientemente consideradas nas formas típicas de qualificação de natureza burocrática. São destacadas competências mobilizáveis em diferentes situações profissionais e relacionadas com o saber-estar e o relacionamento interpessoal. Tratam-se de competências valorizadas como importantes critérios de integração laboral amplamente divulgados por diferentes dispositivos de inserção profissional (Boltanski e Chiapello, 2002: 513), entre os quais se incluem o saber apresentar-se, estabelecer laços ou resolver conflitos.

Obviamente que quando se trabalha com pessoas podem surgir alguns conflitos que me cabe sanear de forma a evitar tensões no meu grupo de trabalho, assim como evitar que isso se reflecta na produtividade e na imagem da empresa. Para além disso e tendo em conta o facto de ter que lidar com os meus clientes, fornecedores e instituições do estado, mantenho uma postura cordata e tento sempre evitar situações de desentendimento de forma a facilitar a comunicação e potenciar os meus negócios. (Edmundo, 29 anos, nível B3).

O meu primeiro emprego foi num supermercado, chamado [...] que, actualmente, já não existe. [...] Depois, sai do [...] e fui trabalhar para outro supermercado, a [...] que já não existe com este nome. [...] Estive nove anos na “Praça Nova”, fazia de tudo um pouco, mas, a minha categoria era caixa. [...] As recordações são positivas, gostei muito de trabalhar em ambos os supermercados, eu era simpática, sabia ouvir os clientes, atendia bem o público. O que aprendi até hoje, é que devemos dar-mo-nos todos bem, uns com os outros, sermos sinceros e honestos e fazer tudo com responsabilidade. (Paula, 45 anos, nível B3)

O rol de competências descritas expressa, assim, um conjunto de qualidades que Dubar (2006: 98) apelida de “vulgata da competência”, uma espécie de “credo de administradores e consultores” e que inclui a iniciativa, a responsabilidade e o trabalho

de equipa. A noção de carreira profissional é substituída pela noção de empregabilidade, sendo da responsabilidade de cada um a aquisição e manutenção das suas próprias competências: “eles são responsáveis pela sua competência, nos dois significados do termo: cabe-lhes a eles adquiri-las e são eles que sofrem se não as tiverem” (Dubar, 2006: 99). As competências são descritas de forma indissociável do “eu”, estão incorporadas nos sujeitos, sendo interiorizadas ao longo do percurso de vida e adquiridas nas formações e nas diferentes experiências profissionais. Desta forma, os percursos biográficos, e as aprendizagens que daí decorreram, assumem maior destaque que as pertenças a categorias profissionais e as descrições de conteúdos funcionais.

A validação de si na descrição autobiográfica da experiência profissional é, como vimos, condicionada pela forma como o percurso profissional se configura em função da maior ou menor vinculação a conteúdos funcionais estritos. Os candidatos imbricados no mundo social organizado e sólido da burocracia apresentam-se como protagonistas de um papel profissional que resulta de processos de socialização institucional. Os candidatos com percursos profissionais mais instáveis e mais vulneráveis às transformações estruturais da modernidade tardia apresentam uma implicação subjetiva mais débil com prescrições normativas associadas a cargos profissionais e uma maior valorização discursiva de aspetos como a polivalência e a flexibilidade.

Repercussões da instabilidade profissional na narrativa autobiográfica

A maior ou menor estabilidade ou instabilidade do percurso profissional constitui um segundo eixo diferenciador com repercussão na narrativa dos candidatos. Encontram-se claras diferenças na narrativa dos candidatos com percursos profissionais mais regulados, mais estáveis e regulares, e os candidatos cujo percurso é menos regulado, marcado por situações de desemprego, relações laborais intermitentes ou precarização. O primeiro tipo de percursos é particularmente comum entre os candidatos mais velhos e o segundo entre os candidatos mais novos e entre as mulheres. A configuração do percurso tem reflexos na identidade profissional plasmada na narrativa. Se para uns a construção da narrativa em torno da apresentação de si se estrutura na estabilidade de uma carreira profissional, para outros obriga a gerir a integração de experiências de trabalho diversificadas numa imagem coerente de si. Assim, a construção da imagem de si oscila entre relatos de lealdade institucional e relatos de

realização pessoal através do desenvolvimento de competências individuais que derivam de experiências de diferente natureza.

A estabilidade e a coerência do percurso profissional permitem a vinculação da identidade a uma profissão. Nestes casos, os candidatos tendem a dar ênfase ao percurso formativo de acesso à profissão:

Depois de concluir em Faro, consegui vir para [...]. Aí fiz mais um mês de estágio prático sob as ordens do chefe Pires, o qual, no fim, me disse que estava prontíssimo para ser um bom carteiro e funcionário dos C.T.T. [...] também me tornei num bom profissional de correios acompanhando sempre as várias fases por que passou a empresa até agora. Lembro-me de muita coisa, passei por muito, mas por outro lado orgulho-me de a ter ajudado a crescer, o que ainda agora continuo a fazer, de resto contribuindo assim para que a mesma seja vista pelo estatuto que ainda tem a nível mundial. É sem duvida a empresa de entrega de correspondência com mais credibilidade, com mais prestígio e com mais empregados em todo o mundo dos correios [...] ser carteiro é muito cansativo, com muitas formações, em torno da nossa profissão, muitas exigências para que esteja sempre em primeiro lugar o cliente, as quais fazem falta para que nós funcionários estejamos em condições de os atender devida e correctamente. (Bento, 46 anos, nível Secundário).

Tratando-se de percursos estáveis enquadrados numa determinada área profissional é, igualmente, destacado na narrativa o percurso ascendente na profissão:

Quando entrei para a empresa, comecei como servente e, depois de dois anos, já com alguns conhecimentos e técnicas adquiridas (soldadura, montagem e fusão de barras). Passei a ser um Oficial de 2ª, onde me senti bastante valorizado. Como Oficial de 2ª, comecei a tirar uns cursos, como o de “Modelo para Gerenciamento de um Corredor Ferroviário de Transporte de Carga” e o de “Identificação dos Acidentes no Modal Ferroviário de Cargas”. [...] Para a empresa ter uma boa certificação, dentro e fora do país, tem de qualificar os recursos humanos, por isso logo a seguir passei a Oficial de 1ª. Categoria. Aqui adquiri conhecimentos sobre todo o tipo de trabalhos, tirei cursos ainda mais certificados e atingi um nível acima da média, passando a oficial de 2ª, no qual me encontro até hoje. (Joaquim, 38 anos, nível B3)

O trabalho assume uma particular centralidade na narrativa destes candidatos. A imagem de si que se projeta na narrativa alicerça-se na identidade profissional que deriva da experiência, a qual, em alguns casos, se prolonga por décadas. Os pontos de referência identitária orientam os candidatos facilitando o trabalho de construção narrativa. Há, no entanto, situações em que os longos percursos profissionais centrados na mesma área se tornam problemáticos na narrativa. Trata-se, em particular, das situações de candidatos que, apesar de um percurso profissional coerente e estável, se

encontram em situação de desemprego aquando da realização do processo RVCC. Nestes casos, a situação de desemprego origina ruturas identitárias difíceis de gerir na narrativa autobiográfica, o relato de Manuel, que assume um tom confessional, é bastante ilustrativo:

Agora estou numa situação juntamente com minha Esposa em que não pedi, uma vida de trabalho, cumprimos com os nossos deveres, paguei sempre os Impostos o que não foi pouco, os dois juntos temos quase 70 anos de descontos e estou no desemprego e não tenho vergonha de lá estar, esta situação foi-me imposta eu não a pedi e para isso descontei, tento encontrar emprego e não consigo. Os centros de emprego pouco fazem ou nada para mim só servem para nós sermos controlados os desempregados e quem deviam controlar não controlam, têm o nome mas não encontram emprego a ninguém. Mas o mais grave é que como toda a vida trabalhei ainda me controlam de quinze em quinze dias como se eu fosse um criminoso, quem nunca trabalhou ou não quer trabalhar quem nunca entrou com um cêntimo para descontos tem tudo de mão beijada, não necessita de apresentações creio que isto é gozar com todas pessoas que trabalham e com aquelas que querem trabalhar e não encontram emprego. [...] Neste momento, sinto-me um (inútil). (Manuel, 52 anos; nível B3).

O desconforto da situação de desemprego de Manuel, que trabalhou desde os 12 anos e que passou os últimos 28 anos empregado numa multinacional de fabricação de componentes para automóvel, está patente nas suas palavras. A sua revolta e o seu desânimo chegam a sobrepor-se àquele que seria, à partida, o seu interesse na elaboração da autobiografia no processo RVCC, no ponto em que afirma sentir-se inútil. Esta constitui uma clara deriva ao guião oculto da narrativa autobiográfica produzida no processo RVCC. No entanto essa fuga, quase em função de catarse, é corrigida e atenuada pela forma como Manuel se apresenta enquanto desempregado, assumindo-se como empreendedor e com capacidade de adaptação:

mas para o bem-estar da Família estou a frequentar as Novas Oportunidades tento-me valorizar e aprender um pouco mais, e assim procurar estar mais em conformidade com o que o mercado de trabalho solicita, espero ter mais hipóteses de conseguir um emprego em tempo útil a prática já existe, com um pouco mais de teoria deverá ser mais fácil, o futuro o dirá. [...] Ainda assim, considero-me uma pessoa empreendedora porque Hoje em dia uma pessoa que não seja empreendedora está condenada á partida. [...] Estratégia para encontrar emprego, não escolho que emprego quero, quando sei que alguém precisa de um empregado desloco-me e falo com o empregador, por vezes procuro na internet mando currículos, faço telefonemas, e por vezes vou aos próprios locais e entrego propostas, mas o problema é sempre o mesmo a idade. Mas vou continuando esta saga utilizando a estratégia que sei fazer de tudo um pouco, adapto-me facilmente a qualquer situação. (Manuel, 52 anos; nível B3).

O peso da rutura biográfica que a situação de desemprego representa acarreta fortes consequências na conceção que os indivíduos têm de si, sobretudo nos casos dos homens mais velhos. Estas ruturas são reveladoras de que o trabalho se mantém como uma importante dimensão da vida em sociedade e o seu acesso um fator de inclusão social. Ribeiro (2007) destaca como principais consequências da experiência individual da situação de desemprego a desfiliação, a perda da referência no mundo das significações existentes, a construção de trajetórias descontínuas de vida e a necessidade de (re)estruturar laços sociais num mundo que dificulta essa ação. Na narrativa destes candidatos tece-se uma dupla argumentação assente na afirmação da sua dignidade humana e na rejeição da culpa e do estigma. São estes dois elementos que orientam as aproximações ao *Referencial*. O portefólio assume as funções de “aparelho de conversa” (Dubar, 2006), através do qual os candidatos, em rutura biográfica, chegam a um novo “Outro”, incorporado na imagem dos técnicos, que valida uma nova identificação para si em construção. Aí parece operar-se a dissociação entre a nova identidade para si com a antiga identidade impossibilitada pela situação de desemprego.

Contudo, a análise das autobiografias leva-nos a identificar diferentes formas de abordar e lidar com a situação de desemprego em função da condição de género. Na análise realizada por Araújo (2011) sobre o impacto do encerramento de uma fábrica na vida das ex-trabalhadoras, o autor releva a forma como a história industrial local e as histórias individuais se entrelaçam e “o modo como a fragilização territorial, evidenciada neste caso pelas perdas registadas no tecido industrial local, se pode traduzir na fragilização das condições de existência de determinados segmentos da população”. Através da análise de um conjunto de entrevistas a mulheres em situação de desemprego Araújo (2011: 105) conclui que “ser mulher constitui [...] um importante recurso para lidar com os efeitos da privação de emprego, mas constitui, igualmente, um importante constrangimento na sua resolução”. As situações narradas nas autobiografias corroboram a ideia de que o desemprego se repercute de forma diferente entre as mulheres, nestes casos significa, geralmente, uma maior dedicação às tarefas domésticas e ao acompanhamento dos filhos:

Eu, na qualidade de mãe e na condição de desempregada, tenho muito tempo disponível para um acompanhamento quase permanente. De manhã, quando chove, levo-os de carro à escola. Da parte de tarde faço-lhes companhia, tentando na medida do possível respeitar o seu espaço. (Eduarda, 42 anos, nível B2)

Sou eu quem faz as tarefas domésticas, por estar desempregada sinto que sou a responsável pelas mesmas. Tento estar sempre presente e acompanhar de perto as actividades escolares dos meus filhos. (Valentina, 41 anos, nível B3)

Para estas candidatas, em contraste com os candidatos do sexo masculino em situação de desemprego, o trabalho doméstico constitui um plano de descoberta de novas referências e fronteiras identitárias que sustentam uma nova definição de si. Como refere Dubar (2006: 143), os momentos cruciais da existência correspondentes a mudanças de estatuto, como é o caso da situação de desemprego, obriga a reencontrar novas referências sociais diferentes das precedentes, de maneira a permitir a incorporação progressiva de uma outra configuração identitária. Como podemos observar no relato de homens e mulheres, o drama da crise identitária pode assumir diferentes proporções em função da primazia que os elementos da identidade profissional detinham na configuração identitária anterior. No caso das mulheres estas situações aparentam ser identitariamente menos dramáticas porque a identificação profissional conjuga-se com uma forte preponderância do seu papel enquanto mulher, mãe e dona de casa.

O segundo tipo de percursos com repercussões na narrativa autobiográfica caracteriza-se por situações de grande mobilidade no mercado de trabalho e situações de alternância entre emprego e desemprego. Estes candidatos estão desprovidos de referências identitárias profissionais de longo prazo na construção da sua narrativa. A profissão perde, assim, a centralidade na construção narrativa de uma imagem de si e é substituída pela ideia de “formação de si mesmo”:

Tive várias profissões das quais me orgulho porque foram uma fonte de aprendizagem para mim e oportunidade de convívio com pessoas de vários extractos sociais. (Rafaela, 48 anos, nível B3)

Nestas mudanças de emprego, foi sempre uma aventura para a minha vida. Nesta aprendizagem do dia-a-dia, tive algumas dificuldades a adaptar-me no trabalho, porque, eram serviços diferentes, mas com o tempo, ia aprendendo o que diziam para fazer. Sempre fui bem sucedido. (Luís, 39 anos, nível B3)

Ressalta na leitura das narrativas autobiográficas o número expressivo de mulheres cujo contacto com o mercado de emprego se restringe a entradas e saídas com base em Programas Ocupacionais para Desempregados (POCs)⁴¹. A passagem por tais

⁴¹ A propósito deste programa Caleiras (2011) identifica o desvirtuamento e o risco de instrumentalização de algumas medidas para suprir carências de recursos humanos: “através delas, alguns serviços ou

programas parece, muitas vezes, reforçar a condição de exclusão e de risco ao alternar de programa em programa, numa lógica continuada de marginalização face ao mercado regular de trabalho. Os períodos de desemprego são, invariavelmente, dedicados a atividades desenvolvidas no contexto da economia familiar informal, sendo as mais comuns a realização de tarefas domésticas, a prestação de cuidados de proximidade e a pequena agricultura. Ainda assim, todas as experiências constituem oportunidades não desperdiçadas de aprendizagem:

Então deixei de estudar no ano lectivo no ano 1995/1996. Fiquei muitos anos em casa com a minha família, ajudava a minha mãe e brincava muito, que era o que a idade me pedia. Mas ficando em casa aprendi muito. Com o passar dos dias via o dia-a-dia da minha mãe, desde limpezas à confecção das refeições. Tudo o que diz respeito a arrumação, limpezas, fazer o comer, lavar à mão e gerir o pouco dinheiro que havia, a minha mãe me ensinou. Daí me tornar muito jovem responsável e amadurecer rápido de mais para a minha idade. Fiquei com a personalidade mais forte e aprendi a dar mais valor à mulher em que me tornei. [...] Chamaram-me então para ir trabalhar para a Câmara Municipal de [...], entre 01/09/2002 a 31/03/2003, as minhas funções consistiam em varrer a povoação, limpar os caminhos e tratar dos jardins.

Neste trabalho também aprendi muito, apanhava imenso lixo o qual levava anos a degradar-se se ficasse exposto na natureza e o pior estava colocado a poucos metros dos caixotes do lixo, o que além de provocar maus cheiros eram, também locais de passagem de milhares de pessoas o que dava mau aspecto, e seja qual for o local devemos manter limpo o ambiente, é uma questão de cidadania. (Deolinda, 28 anos; nível B3).

O discurso destes candidatos tende, de alguma forma, a legitimar as transformações laborais em curso na forma como naturaliza a “situação atual”:

A nível profissional não me posso queixar, até agora tem corrido mais ou menos tudo bem. Devido à situação actual não podemos exigir muito, temos que continuar a lutar e a viver o dia-a-dia. No meu caso, tenho sorte de fazer aquilo que gosto. Gosto de estar em contacto com as pessoas e ser activa. (Isabel, 40 anos, nível B3).

Assumem uma conceção mais utilitarista da relação com o trabalho, reduzido, em algumas das narrativas, a uma troca entre empregado e empregador:

penso que a parte trabalhadora terá de desempenhar com vontade e dever todas as tarefas essenciais à sua condição. Para recebermos algo, primeiro temos de dar. Nós como trabalhadores temos que desempenhar esforçadamente e responsabilmente a nossa tarefa para que a empresa possa continuar a sua

instituições vão assegurando mão-de-obra barata que, rotativamente, vai garantindo a execução de tarefas permanentes, sem que haja criação efectiva de emprego”.

laboração. No meu caso, encaro o trabalho como um bem de primeira necessidade e uma situação privilegiada. (Eduarda, 42 anos, nível B2)

Abandonam a concepção de profissão e constroem a imagem de si com base na ideia de alguém que se realiza na diversidade de experiências profissionais. Apresentam a instabilidade profissional como um indício da sua de adaptação a qualquer situação. Apresentam o processo de formação de si através do relato das suas recordações relativas à diversidade de contextos, atividades e situações e pessoas significativas. O somatório de experiências é frequentemente apelidado de “universidade da vida”, que constituem as aprendizagens que preparam para a vida:

Trabalhei muito depois de casada, tive várias experiências de trabalho. Como eu costumo dizer, tenho a universidade da vida, sei fazer de tudo um pouco, de que muito me orgulho. (Carla, 61 anos, nível B2).

Habituei-me a trabalhar por conta de outrem cumprindo um horário de trabalho e a trabalhar em conjunto com um grupo de pessoas, todas adultas. Acabei por começar a controlar o meu tempo de trabalho em grupo para não me deixar ficar para trás. Aprendi a receber ordens e conselhos dos mais velhos já com experiência de vida e de trabalho. Hoje sinto-me orgulhosa. Sei fazer de tudo um pouco. Sinto que estou preparada para a vida. (Diana, 45 anos, nível secundário).

A situação destes candidatos é a de uma crise identitária permanente (Dubar, 2006: 111) decorrente da crescente responsabilização individual, da valorização da competência pessoal e da empregabilidade de cada um. A unidade narrativa da experiência profissional é congregada na história daquilo que se fez, nas realizações práticas e não no que se quer, ou queria ser. Toda a vida profissional é marcada por mudanças permanentes e incertezas e viragens.

§

A análise realizada ao modo como os candidatos relatam o percurso profissional na narrativa autobiográfica revelou diferentes modos de apresentação de si que resultam de distintas configurações dos dois eixos que representam a prova profissional: por um lado, a maior ou menor standardização das atribuições funcionais da profissão, por outro lado, a regularidade ou irregularidade que caracteriza o percurso profissional. A produção da narrativa autobiográfica é, assim, influenciada pela necessidade de

evidenciar a detenção de competências contempladas nos *Referenciais de Competências-Chave* e, simultaneamente pela experiência pessoal do candidato. Desta forma, a sujeição da narrativa às condicionantes do contexto em que é produzida, origina uma homogeneização do discurso que, no entanto, tende a diferenciar-se em função de diferentes interpretações dos *Referenciais* à luz da configuração do percurso profissional dos candidatos. A produção do discurso autobiográfico não pode ser perspectivada como o mero resultado normativo das diretrizes impostas pelo processo, nem como o resultado de descrições de contingências da vida pessoal. As imagens de si produzidas na narrativa autobiográfica que retrata a experiência profissional são, assim, definidas entre a experiência individual resultante do contacto com a esfera profissional e as considerações sobre a forma mais eficiente de conduzir o processo de reconhecimento de competências estabelecida pelos *Referenciais*.

O destaque que a descrição da experiência profissional assume nas narrativas autobiográficas revela bem a centralidade que ocupa na vida dos indivíduos. Em todos os relatos da experiência profissional se descortina, de forma mais ou menos explícita, a dinâmica que, segundo Martuccelli (2006), marca a prova do trabalho, ou seja, a relação entre virtude e recompensa. A virtude, nas narrativas analisadas, traduz-se em descrições de formas de excelência de si mesmo. Esta é uma dimensão particularmente importante da narrativa, dada a dificuldade que muitas vezes se coloca aos candidatos de revelar as evidências solicitadas pelo processo RVCC, i.e., provas concretas de que se possui as competências. À falta de outros recursos objetiváveis que sustentem o reconhecimento de competências, é na descrição da sua virtude que se ancora, narrativamente, a validação de si. As concepções da ideia de virtude tendem, contudo, a variar em função da configuração estrutural da prova do trabalho, tendendo, a demonstração da excelência de si, a oscilar entre, por um lado, o dever moral e a exigência ética, vinculados ao trabalho de natureza mais burocratizado e, por outro lado, a implicação pessoal, vinculada ao trabalho de cariz mais flexível, polivalente ou irregular.

A virtude, perspectivada como dever moral e exigência ética, tende a associar-se aos candidatos que se apresentam como protagonistas de sistemas institucionais de cariz burocrático marcados pela prescrição e normatividade. Trata-se, sobretudo, de candidatos mais velhos que exercem funções no setor público. Os percursos profissionais marcados pela estabilidade possibilitam uma construção linear da narrativa, estendendo o tempo biográfico de reconhecimento à sucessão de promoções e

progressões na carreira. As evidências do seu valor tendem a restringir-se ao cumprimento das normas burocráticas a que estão sujeitos. É a este “referencial identitário” que subjaz a produção de uma imagem virtuosa de si estreitamente ligada à interiorização de dever moral e à subordinação a regras anónimas.

A segunda conceção de virtude, perspectivada como a capacidade de implicação pessoal com os requisitos de realização do trabalho, corresponde à construção de uma imagem de realização fluida de si. Na amostra de autobiografias que suporta a presente análise, este modo de validação de si encontra-se especialmente presente em narrativas de jovens com percursos profissionais marcados pela instabilidade e de mulheres mais velhas com percursos profissionais irregulares caracterizados pela alternância entre emprego e desemprego. O tempo biográfico do reconhecimento é fragmentado pelas diferentes experiências profissionais em empregos precários. O espaço de reconhecimento é alargado ao relato de processos de aprendizagem e aquisição de competências adquiridas no âmbito das diferentes experiências profissionais. Sem a existência de uma profissão estável que sustente a construção narrativa da imagem de si, estes candidatos apresentam-se como produtos de modos fluidos de realização de si. No seu discurso salientam-se as ideias de flexibilidade e de polivalência enquanto características centrais da sua identidade.

Aos dois modos de validação de si baseados em diferentes conceções de virtude, acresce um terceiro modo de apresentação de si marcado pela frustração da vivência de situações de rutura biográficas. São principalmente casos de candidatos com larga experiência numa atividade profissional, com elevada expressão da área industrial, que, no momento de realização do processo RVCC, se encontravam desempregados. Nestes casos, o tempo biográfico de reconhecimento é orientado para o passado, ainda que muitas vezes se considere caduco. O espaço de reconhecimento oscila entre a polivalência das funções assumidas ao longo da carreira profissional e a incorporação de competências valorizadas nos *Referenciais*. A imagem de si é, em tais situações, mais problemática, manifestando-se na narrativa as dificuldades de gestão das rupturas biográficas e a permanente tensão entre esquemas de interpretação da sua situação atual e a necessidade de se apresentar à luz dos pressupostos do processo RVCC. Nestes casos, a excelência de si reporta-se a situações passadas sendo que a sentença do desemprego se repercute subjetivamente de forma irredutível, abrindo caminho a diversas frustrações.

No que diz respeito à recompensa obtida a partir da adesão ao processo RVCC, esta traduz-se, na narrativa autobiográfica, no realçar da importância da certificação enquanto forma de reconhecimento do seu valor individual e na conceção dos benefícios e proveitos que podem ser retirados da obtenção do certificado. Também esta dimensão, de cariz mais instrumental, varia em função da configuração da prova do trabalho. Para uns, o enquadramento em carreiras profissionais, mais ou menos, estáveis permite conceber o diploma como uma possibilidade de progressão na carreira. Para os outros, em situação de maior instabilidade profissional ou de desemprego, o diploma corresponde a uma expectativa de aumento da empregabilidade.

As implicações das diferentes configurações da prova do trabalho parecem evidentes na forma contrastante com que os candidatos percecionam a dinâmica entre virtude e recompensa. Para uns, a prova do trabalho continua a configurar-se no modelo burocrático, alicerçado em padrões mínimos de segurança e de estabilidade. Na narrativa autobiográfica repercute-se na valorização do apego às prescrições que regem a atividade profissional e na aspiração de que o reconhecimento do seu valor se corporize em progressões na carreira. Para outros, a prova do trabalho é configurada sob a égide da empregabilidade, em contextos profissionais marcados pela instabilidade, incerteza e polivalência, facto perceptível através da descrição das suas qualidades de adaptação e de implicação com os requisitos do mercado de emprego. Como realça Claude Dubar, a empregabilidade é, antes de mais, “manter-se em estado de competência, de competitividade no mercado (como nos mantemos em boa «forma» física)” Dubar (2006: 99). O horizonte de expectativa de recompensa é, para estes indivíduos, que a demonstração da detenção de um conjunto de competências se traduza num aumento da empregabilidade.

Capítulo VIII

PROVA DA RELAÇÃO COM OS OUTROS

As dimensões da aprendizagem reconhecidas pelo processo RVCC estendem-se para além dos contextos formais e não formais. Tal como é defendido por instâncias supranacionais, Unesco (Delors *et al.*, 1996) e Comissão Europeia (2000), as aprendizagens informais, que decorrem das diversas atividades quotidianas, relacionadas com a família, o lazer ou a participação em atividades sociais, são consideradas como passíveis de ser reconhecidas. Estas aprendizagens são conceptualizadas como decorrentes de “um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões” (Comissão Europeia, 2000:9). A multiplicidade de espaços de aprendizagem corresponde, assim, a uma multiplicidade de processos que podem ser certificados: “este processo de aprender integra a cidadania activa, o desenvolvimento individual e a inclusão social focando, para além da dimensão do emprego e do trabalho, a dimensão social, histórica, cultural, política e emocional da aprendizagem” (Gomes *et al.*, 2006a: 15).

As referências à informalidade da aprendizagem encontram-se dispersas nos *Referenciais de Competências-Chave*. No nível básico é salientada a orientação dos processos de educação de adultos e de reconhecimento de competência pela abordagem por competências o que implica “a valorização do saber como o reflexo das aprendizagens de vida dos adultos, sobretudo em contextos informais e não-formais, pelo que se deixarão de lado as noções conteudísticas, entendidas como somatórios de objectivos a alcançar em contextos formais de aprendizagem” (Alonso *et al.*, 2002: 2).

No nível secundário, a fundamentação dos princípios que sustentam cada uma das áreas de competências-chave remete para diferentes contextos de aprendizagem, com particular relevância para o contexto familiar. Em Cidadania e Profissionalidade é relevada a capacidade dos candidatos em construir mapas conceptuais pessoais e relacionais “constituídos por múltiplos saberes latentes, competências fragmentadas e dispersas [e] múltiplas dinâmicas familiares e sociais [dos quais resultam conhecimentos que envolvem] as dimensões pessoal, social e profissional, tendo como horizonte a tomada de consciência dos interesses, objectivos e capacidades pessoais” (Gomes *et al.*, 2006a: 33). Na área de competências-chave Sociedade Tecnologia e Ciência, a relevância do informal decorre do pressuposto de que os indivíduos, tanto na sua vida profissional como na sua vida pessoal e familiar, têm de se adaptar a novos contextos e desafios, nos quais a ciência e a tecnologia são componentes essenciais. Estes contextos, dos mais formais aos mais informais, são considerados como “fontes de oportunidades ilimitadas mas também de crescentes riscos de exclusão, sobretudo para quem não possui competências nestes domínios” (Gomes *et al.*, 2006a: 49). Em Cultura Língua e Comunicação é realçado que a aprendizagem e a comunicação em línguas se realiza “pelas atividades linguísticas, em diferentes sectores da vida social, como são exemplo as relações familiares, profissionais, educativas ou de natureza pública” (Gomes *et al.*, 2006a: 65).

A dimensão informal do processo de aprendizagem perpassa os *Referenciais de Competências-Chave*. A aprendizagem assume-se como um processo que decorre nas situações triviais do quotidiano e resultante das situações mais díspares da vida. São, assim, variados os diferentes contextos onde ocorrem as experiências de que resultam aprendizagens, abrangendo quer a esfera pública, quer a esfera privada. A ênfase é colocada no desenvolvimento pessoal dos indivíduos através da relação com os outros: “o processo de aprendizagem [consiste] na reflexão, no aprofundamento e conceptualização dos adquiridos da experiência na interacção com os outros, com quem partilhamos situações e experiências de vida” (Gomes *et al.*, 2006a: 15). Como refere Pires (2005), os princípios de base nos quais se suportam as práticas de reconhecimento e de validação encontram-se próximos da perspectiva da aprendizagem experiencial dos adultos: “a aprendizagem experiencial integra uma perspectiva holística, que tem em conta a globalidade do processo de desenvolvimento da pessoa, na sua relação com o meio, com os outros e consigo mesma” (Pires, 2005: 560). As competências são, assim, indiciáveis das condições sociais, mesmo as informais, em que se produzem apoiando-

se em saberes socialmente construídos. É na complexidade das relações que os indivíduos estabelecem com os outros na vida quotidiana que se sustenta a dimensão informal da aprendizagem: “o sujeito mobiliza os seus recursos e os do meio, fazendo apelo à interacção com os outros, as normas e regras das comunidades” (Gomes *et al.*, 2006a: 16). Assim, o plano individual e coletivo dos processos de interação na vida quotidiana assumem um potencial educativo pressuposto pelo processo RVCC e incontornável na apresentação de si, através do material autobiográfico produzido no âmbito deste processo.

As particularidades do informal na narrativa autobiográfica

A relevância da dimensão informal no processo obriga a uma maior exaustividade da narrativa que permita retratar a globalidade da vida do candidato na identificação de aspetos pertinentes para a certificação. Os elementos incorporados na narrativa tendem a assumir as características da aprendizagem em contextos informais identificados por Pires (2005): desenvolvem-se no exterior das estruturas educativas formalizadas; não têm um conteúdo definido nem um programa pré-estabelecido; não pressupõe a existência de conhecimentos prévios por parte do sujeito para que seja despertado o seu interesse; os conteúdos não estão organizados segundo uma lógica de aprendizagem, mas segundo a sua própria lógica ligada à ação; o sujeito desempenha um papel decisivo. Trata-se, na sua maioria, de relatos de episódios da vida quotidiana ou de acontecimentos dos quais resultam aprendizagens, ou de onde se infere a detenção de competências específicas. A apresentação de si deriva, assim, para esferas da vida de natureza mais privada, procurando ir ao encontro dos requisitos de certificação do processo RVCC.

Nos relatos analisados de experiências de aprendizagem de natureza informal sobressaem algumas características que nos permitem agrupá-las, pela sua expressividade, em processos diferentes de aprendizagens: i) aprendizagens que decorrem na ação, na concretização de tarefas quotidianas; ii) aprendizagens que resultam de processos de resolução de problemas; iii) aprendizagens que ocorrem de forma não planeada, fruto do fortuito e, em alguns casos, desprovidas de intencionalidade.

A primeira característica das descrições dos processos de aprendizagem informal relaciona-se essencialmente com aprendizagens sociais. Trata-se de relatos onde a aprendizagem se entrelaça com a vida dos candidatos, baseando-se nas suas experiências. Estas aprendizagens têm uma natureza bastante abrangente, englobando domínios do desenvolvimento pessoal, social e cultural no contexto da vida quotidiana. O pressuposto é que se pode aprender através da participação em atividades da vida em sociedade. O carácter pedagógico da atividade é amplamente promovido no enquadramento do sistema RVCC e fortemente salientado na autobiografia dos candidatos. Pastre, Mayen e Vergnaud (2006) salientam a forte ligação entre a ação e a aprendizagem informal: os sujeitos aprendem pelo simples facto de agirem; não é possível agir sem que daí não ocorra experiência, logo aprendizagem (Pastre, Mayen e Vergnaud, 2006: 155). A atividade é percebida tanto como produtora quanto construtora: os sujeitos não produzem apenas transformações nos objetos do mundo exterior, este, simultaneamente, se transforma, enriquecendo o seu repertório de recursos (ibid., 154). Na narrativa autobiográfica, as aprendizagens informais surgem frequentemente vinculadas ao desempenho de atividades, como é o caso de Simone que relaciona as competências adquiridas com a experiência de ser mãe, ou a atividades enquadradas na esfera profissional, como é o caso de Isabel:

A experiência de ser mãe foi a melhor coisa que me aconteceu. O amor de mãe é incondicional, fazendo-nos crescer emocionalmente e obrigando-nos a ter outra noção da vida. Com a minha filha ganhei novas competências, tanto emocionais, como sociais e também outras responsabilidades. (Simone, 49 anos, nível B3)

Ao princípio não foi fácil porque nunca tinha trabalhado neste tipo de negócio, mas adapto-me bem a situações novas, como por exemplo, a mudança para um novo emprego. Já trabalhei em vários empregos, já fui auxiliar de infância, ama, empregada de balcão, e em todas as situações me adaptei bem. Porque em primeiro lugar sempre gostei do que fiz, nunca fui pessoa de me lamentar, se aceitámos um emprego á partida já sabemos o que vamos fazer, depois é normal que ao princípio possa não ser fácil, mas no meu caso até foi. Temos que aceitar as opiniões dos nossos colegas ou patrões, esforçarmo-nos para aprender e desempenhar as nossas funções, e manter o respeito e se houver uma situação inesperada tentar ultrapassá-la da melhor maneira possível. (Isabel, 40 anos, nível B3).

O conceito de aprendizagem através da ação, caro à análise organizacional (Brown e Duguid, 2000; Marsick e Watkins, 2008), é apropriado pelo processo RVCC, nomeadamente na forma como vincula uma conceção alargada do conceito de saberes,

tidos por pertinentes no processo RVCC. De facto, para além dos conhecimentos teóricos, são valorizados os conhecimentos processuais (que “estão ligados directamente à acção e ao seu desenvolvimento e permitem um conhecimento contingente mas eficaz do real”) e os *saberes fazer* que são “relativos à manifestação de actos humanos”) (Gomes *et al.*, 2006a: 15). A vinculação da aprendizagem à ação é, deste modo, transposta para a narrativa autobiográfica. Nos exemplos apresentados as candidatas ao refletirem sobre as suas ações, reconstroem a experiência e organizam-na à luz do contexto de produção da narrativa. A descrição das aprendizagens é, assim, em muitos dos relatos, localizada no tempo e no espaço de modo a seguir uma linha cronológica à qual a construção da autobiografia deve obedecer. O lugar e o tempo que contextualizam a ação conferem significado à aprendizagem e à própria narrativa. Nos exemplos apresentados, ser uma “mãe competente” ou ser uma “profissional competente” são o produto da atividade e do contexto. A realização de tarefas usuais em contextos sociais específicos fornece aos indivíduos um conhecimento ampliado e passível de ser reutilizado em novas situações e noutros contextos.

A segunda característica do relato de aprendizagens informais consiste na evocação de situações de vida em que o candidato se confronta com problemas de diferente natureza. Carré e Charbonnier (2003: 249) designam estas situações como tempos de falha, de disfunção ou de perigo que encerram em si um potencial instrutivo. O relato de Fátima exemplifica a aprendizagem que resulta da situação de se ver confrontada com um problema de saúde:

Como a vida por vezes nos traz surpresas e nem sempre são agradáveis, eu também tive uma desagradável em termos de saúde, passado cinco anos foi detectado o meu problema de saúde, ao saber o que tinha fiquei muito assustada, mas com o tempo aprendi a viver com o problema que tenho e hoje tento fazer a minha vida, dentro dos possíveis. [...] Por vezes costumo dizer que vou vivendo uma experiência com este problema porque com tudo se aprende até com os problemas de saúde. (Fátima, 56 anos, nível B3)

No caso de Tarcísio são os problemas de toxicodependência e a passagem por um centro de reabilitação que, nas suas palavras, lhe permitem aprender a ser responsável:

Começo a ter os meus primeiros contactos, com a droga. Era o meu refúgio/pois o meu sofrimento era grande e sentia as saudades da minha ex-namorada. Tinha conhecido a heroína, essa coisa tão fatal. Sempre a trabalhar, só pensava em ganhar dinheiro para o meu vício. É tão difícil viver, quando as dores apertam

que nem há palavras para o descrever. Começava a viver na obscuridade da toxicodependência, sem forças para viver estava-me a perder. [...] Em 2002, já sem forças (porque eu já não estava a viver) fui fazer uma desintoxicação. [...]adquiri uma experiência notável não só como ser humano mas também como responsável. [...] foi-me dada a responsabilidade de gerir a intendência, a todos os níveis, da alimentação. Também a divulgação em termos associativos, em termos de donativos e materiais para podermos desenvolver a nossa terapia ocupacional, em colóquios de esclarecimento sobre os malefícios da toxicodependência, e da exclusão da sociedade porque a ignorância é pior que a droga. (Tarcísio, 38 anos, nível B3)

Os relatos tendem, também, a valorizar o erro como algo que encerra em si valor pedagógico, sobretudo, nos casos em que tem implicações corretivas em ações posteriores. Trata-se daquilo que Bertrand Schwartz (1994) apelida de “pedagogia da disfunção”, segundo a qual o incidente é considerado não como um mero erro, mas como objeto de reflexão e oportunidade de progresso, constituindo um eixo do processo formativo:

Cada dia que passa é uma lição para mim. Aprendo com tudo e todos, principalmente com os meus erros e com os de todas as pessoas que me rodeiam. (Úrsula, 37 anos, nível B3).

Os resultados pedagógicos que resultam da ação, bem-sucedida ou não, estende-se a longo prazo. A situação vivenciada conduz a um processo reflexivo onde o erro e as dificuldades resultam em aprendizagens e experiência de vida. Como referem Pastré, Mayen e Vergnaud (2006: 156), o caráter construtivo da ação pode estender-se no tempo quando sujeita a uma análise reflexiva que a reconfigure num esforço de melhor compreensão. Esta é, aliás, uma ideia com forte presença nos documentos que enformam o processo RVCC: “a aprendizagem reflexiva [...] resulta de um processo de (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio. A reflexão visa uma compreensão, por parte do sujeito, [...], uma reinterpretação da experiência, à luz de novas perspectivas que constantemente se formam para os aprendentes” (Gomes *et al.*, 2006a: 34). O discurso dos candidatos vincula esta ideia de que a experiência não é apenas o resultado do exercício de uma atividade, mas também da sua capacidade em refletir sobre a sua ação, ainda que assumidamente errada:

O tomar uma opção por vezes é um acto que requer da nossa parte uma ponderação e um analisar de situações muito séria e fria. Nem sempre o que racionalmente pensamos ser a melhor opção vem com o correr do tempo a demonstrar ter sido a acertada. Mas a vida é assim, vamos aprendendo com

todos os erros, e com todas as situações que efectivamente foram as mais acertadas. (Damião, 51 anos, nível Secundário)

Uma terceira característica dos modos de aprendizagem em contextos informais é o modo não planeado como ocorre. Na narrativa autobiográfica é, muitas vezes, manifestada a casualidade das oportunidades de aprendizagem em detrimento das intenções planeadas antecipadamente nas situações formais. O acaso das circunstâncias da vida propiciam oportunidades de aprendizagem não desperdiçadas. No caso de Valério, a casualidade de, na infância, ter sido vizinho de um artesão e a sua curiosidade proporcionaram uma oportunidade não desperdiçada para a aprendizagem:

Aprendi a fazer trabalhos de cortiça quando vivia junto da minha casa um artesão, que fazia grandes trabalhos de cortiça. Eu quando podia ia para junto dele, vê-lo a executar esses trabalhos. Um dia, disse-lhe que gostaria de aprender a arte e ele aceitou de melhor agrado. Foi este artesão que me ensinou a fazer um côcho (uma concha utilizada para beber líquidos) e tarros (recipiente onde levavam a comida para o campo). Com a cortiça e uma navalha trabalha-se a forma que se quer. (Valério, 47 anos, nível B3)

O carácter fortuito e aleatório de muitos dos episódios descritos é acompanhado pela identificação de efeitos educativos, próximos da forma como Canário (2000: 81) descreve os efeitos da aprendizagem informal: “mudanças duráveis de comportamentos que decorrem da aquisição de conhecimentos na ação e da capitalização das experiências individuais”. As aprendizagens descritas, a partir de um olhar distanciado e em perspetiva, ganham uma importância particular no enredo de cada narrativa. Horácio explica a forma “inimaginável” como o contacto, na infância, com alguém lhe abriria as portas do seu percurso profissional na área das telecomunicações e reparação de televisores:

Recuando de novo a 1975, verifico que aprendi coisas inimagináveis, que nunca me passaram pela cabeça: saber como funcionava um rádio ou uma televisão a preto e branco, por exemplo, perseguia-me desde miúdo com a idade de sete anos. O interesse por este assunto tomou mais peso a partir do momento em que surgiu em casa de meus tios – com quem vivi alguns anos – uma visita muito estimada que era o senhor Brigadeiro [...]. Aposentado do exército, ofereceu-me uma pedra de galena e um auscultador com os quais eu consegui ouvir estações de rádio mediante a implementação de um esquema que também me ensinou. (Horácio, 55 anos, nível B3).

A aprendizagem informal é, deste modo, marcada por um conjunto de características que a distinguem, sobretudo, dos modos de aprendizagem formal de

natureza estruturada, planeada e intencional por parte do aprendente. Os processos de aprendizagem relatados insinuam transformações nos modos de ser e de agir dos candidatos. Subjacente à narrativa autobiográfica encontra-se a ideia de que a aprendizagem se reveste de um carácter linear e cumulativo. A larga abrangência dos *Referenciais* em termos de amplitude de competências e de contextos tidos como potencialmente formativos possibilita uma multiplicidade de episódios de aprendizagem passíveis de ser relatados. As narrativas encadeiam, assim, descrições de aprendizagens ocorridas em diferentes espaços e tempos e associadas a um processo de transformação de si. A apresentação de si na narrativa autobiográfica incorpora, deste modo, também a capitalização das experiências das atividades de vida quotidiana, apresentadas como processos de aquisição de conhecimentos na ação. Trata-se de processos que se aproximam da conceção de autoformação apresentada por Amiguiño *et. al.* (1997: 107) e que derivam dos contextos que estimulam os indivíduos à identificação de problemas, análise de situações, procura de soluções ou gestão de recursos.

A necessidade de recorrer a relatos exaustivos da experiência de vida quotidiana obriga a uma gestão cuidada da exploração de aspetos referentes à intimidade dos candidatos, sob o risco de se comprometer a defesa da sua privacidade. Em alguns dos casos analisados encontrámos relatos da vida íntima onde se parecem ultrapassar os limites da sua pertinência para o reconhecimento de competências, colocando em causa a salvaguarda da privacidade do candidato. O relato de Idalina constitui um bom exemplo, ao narrar a forma como na infância fez as primeiras aprendizagens resvalando, posteriormente, para o relato dos maus tratos que o pai infligia à mãe e a forma como expôs a família à “vergonha”:

Quando os meus pais tinham de trabalhar eu ficava com uma amiga da família, ela ensinou-me a escrever o alfabeto, os números, a pintar, também gostávamos de cantar músicas da cantora Tina Turner, na altura estava na moda! Nessa altura ainda era feliz até que tudo mudou, a minha mãe já sabia que o meu pai tinha outras mulheres na sua vida, sem eu saber a minha mãe sofria em silêncio os maus tratos, até que o meu pai nos apresentou o seu filho, com uma das outras mulheres. A minha mãe tomou a decisão de abandonarmos a nossa casa, pois já não suportava os maus-tratos e a vergonha de toda a gente da vila saber o que se estava a passar na minha família. (Idalina, 29 anos, nível B3).

A narrativa transita, assim, entre a condição pública e privada do espaço biográfico, ou, como refere Abrantes (2013: 174), “os próprios registos narrativos são diferentes, consoante uma ideologia moderna que contrasta espaços públicos-rationais e

privados-emocionais, aconselhando certa contenção protetora na narração pública das experiências vividas nos segundos (assim como um desinteresse pelo relato privado dos primeiros)”. A gestão dessa derivação da narrativa entre público e privado é, no entanto, de difícil concretização dada a indefinição de limites que separam as duas dimensões. À questão de hipotética inadequação dos limites do narrável, acresce a atual reflexão sobre “os modos cambiantes de expressão, manifestação e construção de sentidos; modos que tornam ‘públicas’ certas pessoas e ‘privadas’ certas cenas colectivas” (Arfuch 2010: 96). A economia da intimidade perante a exposição autobiográfica parece depender de visões singulares da divisão entre factos públicos e privados, “ela própria, uma construção cultural, que varia no tempo e no espaço” (Abrantes, 2013: 14). Não deixa de ser interessante a forma como o processo RVCC, tendo com base a construção autobiográfica, abre o espaço privado do indivíduo, por se tratarem de textos institucionais e públicos, expondo a sua privacidade e intimidade, anteriormente conquistadas e defendidas pela burguesia (Habermas, 1991). Assim, estas narrativas autobiográficas sobre a aquisição de competências, resvalam, necessariamente, para incursões em domínios da esfera privada que, de outra forma, estariam ocultos dos olhares públicos. Tanto o apelo à desocultação de competências, como a própria natureza da escrita autobiografia potenciam a exposição da intimidade. Como refere Passeggi (2011), este tipo de escrita “oscila entre resistir contra a injunção institucional, que o ‘obriga’ a refletir sobre sua experiência intelectual e profissional, e a sedução da escrita autobiográfica, que evolui, gradativamente, durante o processo de escrita”. O processo RVCC inscreve-se no apelo, típico da modernidade, à individualização como fenómeno típico de uma nova ordem social, mais liberta dos padrões e referências tradicionais (Beck, 1992). Assume-se o indivíduo como a unidade referencial do social, ancorado na “reflexividade biográfica” (Rustin, 2006). Este pressuposto, que legitima o processo RVCC, contrasta com o modo como se concretiza a desocultação das competências, assente na exposição da vida ao longo da narrativa autobiográfica, que, como vimos, por vezes ultrapassa os limites da pertinência.

Modos de apresentação de si no relato das aprendizagens informais

Os modos de descrição das aprendizagens informais no material autobiográfico analisado remetem para a descrição de processos de aprendizagem que têm como palco a condição moderna. A apresentação de si inscreve-se num contexto, caracterizado por

Martuccelli (2006: 279), onde proliferam relacionamentos no seio de sociedades tendencialmente igualitárias onde se produz um desenvolvimento particular das competências individuais. Na narrativa autobiográfica, a relação com os outros constitui um palco privilegiado de problematização da aprendizagem e de construção da imagem de si. As descrições das relações relatadas na narrativa autobiográfica são marcadas pela singularidade do ponto de vista subjetivo do narrador, mas também pelas determinantes sociais dos contextos em que ocorrem, pelos papéis sociais que orientam a ação, e pela necessidade de apresentação de si à luz dos *Referenciais de Competências-Chave*. A imagem de si é aqui marcada pela dialética entre o comum e o singular. Essa é, aliás, a marca do processo de singularização que, segundo Martuccelli (2006), complexifica as relações com os outros e o palco onde se desenrola o “labirinto da alteridade”: de um lado o conjunto de códigos e regras de civilidade a que os indivíduos estão sujeitos, e que se vem alterando, de outro lado a reflexividade que se organiza em torno da exigência de distanciamento relativamente ao outro. Esta dimensão da apresentação de si na narrativa aproxima-se das formas de identidade que Dubar designa de “forma relacional para outrem” e que se define “pelas interações e por elas no seio dum sistema instituído e hierarquizado [...] Ela define-se através de «categorias de identificação» nas diversas esferas da vida social” Dubar (2006: 51). Trata-se, portanto, de modos de apresentação de um “eu socializado” pelo desempenho de papéis sociais.

A tendência descrita por Martuccelli (2006) repercute-se nos modos de apresentação de si no processo RVCC, que convoca, de um lado, a narração de si com base na consciência singular de si, produto da experiência de vida, e de outro lado, vinca a existência de critérios de reconhecimento da singularidade de que depende o sucesso do candidato, apelando, assim, à construção de uma imagem de si moldada às exigências do *Referencial*. A descrição dos relacionamentos sociais, distanciamentos e proximidades é o palco onde se evidencia essa tensão entre a racionalidade individual e o modelo de civilidade imposto ou, na conceptualização de Peter Wagner (2002), a tensão entre liberdade e disciplina que caracteriza o projeto da modernidade.

Na análise realizada ao material autobiográfico produzido no âmbito do processo RVCC identificamos três modos distintos, ainda que complementares, de apresentação de si, no que diz respeito às aprendizagens informais que decorrem dos processos de relacionamento com os outros:

- Um primeiro modo de apresentação de si corresponde à descrição da forma como o candidato se tornou ele próprio. Estas descrições estão vinculadas às experiências de

infância que moldaram o carácter individual do candidato. A família constitui o elemento de referência, na generalidade dos casos, e a esfera privada o palco onde, na maioria dos relatos, ocorreram as aprendizagens. A educação que se recebeu dos pais constitui a fonte dos valores individuais dos candidatos e o molde da forma de ser. A aprendizagem na infância constitui, assim, uma dimensão importante das narrativas autobiográficas. A descrição de imagens e lembranças do passado procuram justificar a orientação do processo de se tornar quem se é.

- O segundo modo narrativo na apresentação de si na dimensão da aprendizagem em contextos informais é a descrição de aprendizagens e de competências associadas aos diferentes papéis sociais assumidos. As transições de vida assumem particular destaque na autobiografia. As cronologias da vida privada, em particular a conjugalidade e a parentalidade, constituem momentos emblemáticos de aprendizagem. As narrativas sustentam-se, assim, em conceções da figura de parceiro e/ou de progenitor construídas a partir do relato das experiências quotidianas de que resultam evidências do desenvolvimento de competências sociais. Nesta dimensão destaca-se a forma como as diferenças de género se repercutem na natureza da argumentação.
- A pertença social constitui um terceiro modo de apresentação de competências, especialmente de natureza social. São sobretudo as competências de relacionamento com os outros e de respeito pela diferença, com forte presença nos *Referenciais*, que os candidatos procuram tornar evidentes com base nas descrições das relações de pertença e não pertença. As proximidades e os distanciamentos sociais constituem uma dimensão importante na narrativa, balizada entre a aceitação da diferença e o respeito pelo espaço do outro. O contacto com imigrantes e a experiência da emigração constituem episódios especialmente úteis na descrição de aprendizagens a partir do contacto com a diferença e no desenvolvimento de competências sociais.

A apresentação de si como o resultado do processo de socialização

A ideia de indivíduos que se formam ao longo da vida situa-se no âmago do processo RVCC. Este processo de construção de si é encarado, como vimos anteriormente, como um produto da reflexividade que deriva das escolhas e das responsabilidades individuais na construção do eu. Ainda assim, um dos modos de apresentação de si consiste na descrição de processo de incorporação do social a partir dos

diferentes contextos que os candidatos integraram, em particular, no período da infância. De facto, muitos dos relatos tendem a relevar a importância de situações vividas na infância no processo de formação de si. Nestes casos, os candidatos apresentam-se como o resultado da identificação com um outro significativo que, na maioria das vezes, se trata de um familiar. Também Pedro Abrantes (2012), na análise dos processos de socialização descritos nas autobiografias produzidas nos processos RVCC, identifica uma ancoragem das memórias de infância a figuras de referência, como pais, avós, irmãos, entre outros. O vínculo afetivo com esse sujeito é fortemente enfatizado na autobiografia:

Tenho muitas recordações, nomeadamente: - Os tempos de fim-de-semana e férias, que passava com o meu avô materno no campo, mais propriamente na [...], onde meus avós moravam, dávamo-nos muito bem, ele ia guardar cabras, e eu gostava de ajudar. Ensinou-me que é preciso pouco para ser feliz, gostava da forma como ele encarava a vida, sempre com um sorriso nos lábios. Era muito paciente e calmo, gostava de contemplar a natureza, chamava-se [...]. Faleceu em 1994, vítima de ataque cardíaco, uma grande perda e um choque enorme para mim. (Cesário, 32 anos, nível B3)

A descrição da relação com os “outros significativos”, com quem se aprendeu na infância, constituem elementos da narrativa autobiográfica onde se identificam aprendizagens. As marcas destes processos, ainda que situados na infância, perpetuam-se indefinidamente na moldagem do carácter individual dos candidatos, alicerçando a autenticidade de si. A apresentação de si incursa pela identidade individualizada, nos moldes descritos por Taylor (1997), conjugada com o ideal de ser fiel a si próprio, ao seu modo de ser. É no plano da intimidade que decorrem as aprendizagens que moldam o carácter individual, constituindo uma dimensão onde a identidade é particularmente vulnerável ao reconhecimento conferido pelos “outros significativos”. Estes relacionamentos constituem, na esfera da intimidade, processos de autodescoberta e de autoafirmação (Taylor, 1997: 36) que assumem destaque nas autobiografias por constituírem importantes referências identitárias:

A minha mãe tinha-me dado as redes para pescar. Ainda podia ser melhor, mas os tempos eram outros e as minhas asas foram sempre cortadas quando tentava voar. Contudo, tenho algo de bom, tenho valores, que hoje em dia já não há. A minha mãe ensinou-nos esses valores, respeitar os outros, ser humilde, ajudar quem precisa, dar uma palavra de conforto ao outro, repartir o que temos. (Carla, 61 anos, nível B2).

A minha mãe era exemplar, a quem eu devo tudo, pois com a sua dureza ensinou-me a fazer de tudo, fez de mim uma mulher e além de mãe, era também a irmã que nunca tive. Com ela falava de todos os assuntos, era dos namorados aos bebés. As pessoas da terra admiravam-se muito da nossa relação. A minha mãe era uma senhora boa, generosa, séria, honesta, fiel amiga do seu amigo, por isso, além de me ensinar a fazer tudo o que uma mulher deve saber, também me ensinou todos os valores que ela tinha. Tinha muitas e boas amigas mas a maior amiga era a mãe. (Joana, 63 anos, nível B3)

Nesta dimensão da narrativa autobiográfica a apresentação de si perde um sentido mais monológico da autorrealização de si, ganhando um sentido mais dialógico. Como refere Taylor (1997: 33), a identidade é definida em diálogo com um “outro significativo” mesmo após o seu desaparecimento. A identidade, na perspetiva do autor, é formulada em diálogo com aquilo que os outros significativos desejam ver deles. A relação entre a genuinidade da identidade e o reconhecimento na esfera da intimidade resulta, assim, da relação estabelecida com o outro significativo. É a partir do trabalho de Mead que Taylor desenvolve o conceito de outro significativo, em particular na alusão ao processo pelo qual o indivíduo, em interação com os outros, a eles se assemelha na realização das mesmas coisas (Mead, 1927: 193). A esfera íntima, na qual a identidade é formada e reconhecida em diálogo com os outros, é transposta para o relato autobiográfico, sendo, portanto, na descrição da relação com o outro que se sustenta, em parte, a validação de si. Nos relatos destes adultos, com poucas qualificações formais, a importância das aprendizagens informais no contexto familiar durante a infância, é exacerbada, contrapondo-se, em alguns casos, à educação formal:

[...] infelizmente a formação e educação das pessoas não se adquire através de um canudo, mas sim com os valores que nos transmitiram, porque o que somos, alguém nos passou e a nossa boa formação é desde o berço. (Adelaide, 30 anos, nível B3).

A “boa educação” familiar constitui um contrapeso das baixas qualificações escolares. Os valores aprendidos na infância traduzem-se, mesmo, em competências mobilizáveis na idade adulta no contexto profissional:

Ao princípio era um pouco estranho para mim atender outras pessoas, no entanto sempre fui educada até hoje a dirigir-me ao cliente, tinha também muita paciência e calma, por vezes entravam clientes alcoolizados e faziam muito barulho, tinha que me dirigir a eles e pedir correctamente que se manifestassem uns com os outros em tom mais baixo, pois havia mais pessoas no local e tinha que haver o mínimo de respeito pelas pessoas. Nunca tive qualquer problema com os clientes, nem com as restantes pessoas que lá estavam, os meus patrões até diziam que era feita para um café, mas não, não é a profissão que me

chamava nem chama a minha atenção, simplesmente fui educada correctamente, ouvir e ser ouvida. (Deolinda, 28 anos; nível B3).

As aprendizagens informais ocorridas na infância são relatadas em função dos *Referenciais de Competências-Chave*, sendo apresentadas em função dos critérios de evidência de competências neles contidos. O relato de Cesário é ilustrativo na forma como justifica as suas práticas de gestão do orçamento familiar com base em valores e princípios que adquiriu através da educação paterna. O *Referencial de Competências-Chave* de nível secundário contempla, para a área de Sociedade, Tecnologia e Ciência, a competência de “organizar orçamentos familiares tendo em conta a influência dos impostos e os produtos e serviços financeiros disponíveis”. Como critério de evidência da competência estabelece-se a capacidade para “actuar na elaboração de orçamentos familiares de acordo com as características e composições dos agregados, identificando rubricas de despesas e receitas e compreendendo a sua utilização no sentido da redução do endividamento das famílias e indivíduos”:

O meu pai ensinou-me como poupar dinheiro, sempre comprando o essencial mas nunca passar necessidades ou seja se ganhava 56 contos só podia gastar 30 contos aqui começava a poupar, este pequeno gesto foi uma grande lição que serve para os meus dias de hoje, nunca gastar mais do que se ganha. Deste modo, hoje tenho a minha vida orientada apenas com um crédito de dívida ao Banco, e não como algumas famílias Portuguesas que se estão a endividar porque querem, podendo reduzir o seu endividamento abatendo no empréstimo, negociar os anos de crédito, sei que é complicado uma vez que a principal despesa é o empréstimo da casa, além da luz, água, gás, telefone, telemóvel, condomínio (se for o caso), filhos, as receitas são os ordenados que entram para casa que nunca podem ser inferiores às despesas. (Cesário, 32 anos, nível secundário)

A intimidade na esfera familiar constitui uma importante dimensão da narrativa dos candidatos. É aí que se inscrevem muitos dos relatos de aprendizagens informais, em particular as que moldam o carácter individual e a forma de ser. As competências descritas tendem a valorizar atitudes individuais que se enquadram na dimensão “saber-ser”, que integra a tridimensionalidade da noção de competência (saber-saber, saber-fazer e saber-ser). Ainda assim, encontramos também a descrição de aprendizagens de competências técnicas, associadas ao saber-fazer, cuja iniciação ocorre no contexto privado sob orientação de um familiar:

O meu pai ensinou-me a coser á máquina, tinha eu 8 ou 9 anos, às escondidas de minha mãe, porque ela não deixava, com medo que eu cosesse os dedos, não era

tarrafa fácil por a máquina a trabalhar. Porque tinha que se saber enfiar a linha que passava por vários pontos até chegar á agulha, depois tinha que se pôr a linha da bobine que estava por debaixo, que passava por determinado sitio para que a máquina cosesse na perfeição. Desde pequena, que fazia os vestidos das minhas bonecas, o resto fui aprendendo sozinha. Seguia as instruções da revista e quando queria fazer algo mais complicado pedia esclarecimentos a uma vizinha que era costureira. (Benilde, 47 anos, nível B3)

Em todo o caso, tratando-se de aprendizagens que moldam o carácter individual ou aprendizagens de tipo técnico, são sobretudo realçadas as experiências vividas na infância em contexto familiar. Os candidatos fazem, através da narrativa, uma revisitação da infância e descrevem diferentes episódios de aprendizagens sob o prisma daquilo que são os objetivos do processo RVCC. Os modos de descrição das primeiras aprendizagens variam, no entanto, em função dos diferentes modos de reconhecimento da individualidade que os candidatos conheceram na infância. Como refere Charles Taylor (1992: 36-37), as condições de reconhecimento da individualidade estão associadas à confiança que se adquire nas relações de intimidade desde a infância. Na mesma linha, Honneth (2011: 131) refere-se ao amor como a forma mais básica de reconhecimento, na experiência recíproca de uma dedicação amorosa os sujeitos sabem-se unidos na dependência mútua ao nível da necessidade. Neste sentido, o amor dos adultos constitui um elemento fundamental para que a criança se torne num indivíduo autónomo e comunicativo. As relações de reconhecimento baseadas no amor preparam “o caminho para um tipo de auto-relacionamento em que os sujeitos alcançam reciprocamente uma confiança elementar em si próprios, ela precede qualquer outra forma do reconhecimento recíproco” (Honneth, 2011: 146). Na narrativa autobiográfica o amor assume grande relevância na descrição da infância:

Tive uma infância feliz na medida do possível, nunca me faltou o amor e o carinho dos meus pais e dos meus irmãos. (Teresa, 34 anos, nível B3).

O amor na esfera íntima inscreve-se, ele próprio, no processo de aprendizagem e de formação do carácter individual. Como refere Abrantes (2012) as memórias da infância encontram-se marcadas por laços sentimentais estabelecidos com outros, apresentados como decisivos para as competências, identidades e valores desenvolvidos: “estes elos podem ser positivos, inspirando uma aprendizagem por identificação e compromisso, ou negativos, alimentando uma socialização por subordinação, distinção e/ou competição”. A vertente emocional da socialização é observável nas descrições de definição do eu:

Com os meus pais aprendi a ser educada, trabalhadora, sociável, a respeitar os outros, a ser respeitada, a partilhar com todos, dar muito amor e carinho e também aprendi a rir e a chorar. (Guilhermina, 46 anos, nível B2)

Nos relatos dos candidatos que viveram dificuldades financeiras, o amor na esfera íntima constitui uma compensação face às dificuldades sentidas:

Os meus pais viveram sempre com dificuldades, mas criaram os 3 filhos com muito amor e carinho e nunca passamos fome, graças a Deus. (Gabriela, 38 anos, nível B3).

Muito sinceramente, tive uma infância feliz, se calhar não tinha muita coisa como hoje as crianças têm, mas tive sempre a minha mãe comigo. As vizinhas quando nos viam diziam que era a galinha mais os pintos, pois onde a minha mãe ia levava-nos, era muito raro ficarmos sozinhos em casa, isso só aconteceu mais tarde quando éramos mais crescidos. (Teresa, 34 anos, nível B3).

Mesmo nos casos em que as condições de vida se degradam e tornam particularmente difíceis é salientada a coesão do agregado familiar como motivo de orgulho e capacidade de resiliência. O caso de Henriqueta é particularmente ilustrativo. O pai é recordado pela ausência:

Do meu pai pouco me lembro nessa altura, pois era um pai pouco presente, chegava tarde a casa, nem sempre bem disposto e poucas vezes sóbrio. O tempo passava sempre igual, não me lembro do Natal ou dos dias de aniversário. Enfim, os dias eram todos iguais, sempre tristes. (Henriqueta, 45 anos, nível B2)

A morte por doença do pai tem repercussões nas condições de vida do agregado de Henriqueta. No entanto, apesar das dificuldades, reconhece à mãe o mérito de não abandonar os filhos e a capacidade em suprir as necessidades básicas, designadamente a alimentação dos filhos:

Lembro-me como se fosse hoje, eu e a minha avó estávamos num café, onde por vezes ela ia trabalhar, quando o telefone tocou dentro da cabine. Quando atenderam deram a notícia de que o meu pai tinha falecido, com 37 anos, estava eu com 8 anos. Vestiram-me toda de preto e puseram-me um lenço preto na cabeça, que me dava imenso calor, e eu não percebia para que era aquilo tudo. O meu pai só me tinha marcado pela ausência e pelo mau humor que lhe era característico. Nesta altura, vendo as dificuldades em que nós vivíamos, uma médica que tinha tratado do meu pai queria levar-me para casa dela, mas a minha mãe nunca deixou abalar nenhum filho. Seguimos em frente os quatro, sempre pobres, cada vez mais pobres, mas apesar de tudo juntos e nunca me

lembro de passar fome, a minha mãe arranjava sempre solução. (Henriqueta, 45 anos, nível B2)

É entre os vínculos afetivos de natureza positiva e de natureza negativa, que marcam a vivência da infância, que se encontram diferentes formas de narração do processo de reconhecimento nesse período. Axel Honneth define a violação da integridade corporal como a negação ou supressão de reconhecimento através do amor. De acordo com o autor, “os maus-tratos físicos de um sujeito apresentam um tipo de desrespeito que lesa duradouramente a confiança aprendida através do amor [...] uma ruptura dramática da confiança na solidez do mundo social e, por conseguinte da própria auto-segurança” (Honneth, 2011: 181). A quebra de confiança associa-se, assim, na perspectiva de Honneth, à violação da integridade física. Por sua vez, David Owen (2007) alarga-a a outras situações em que se abalam as componentes básicas de confiança que estruturam a experiência de si. Owen (2007: 308) dá como exemplos a experiência de catástrofes naturais, a experiência de ser agredido por estranhos ou a experiência de acontecimentos inesperados. Em todos estes casos reside um potencial de quebra da manutenção dos modos mais básicos de autoconfiança. A narrativa autobiográfica dá conta destas quebras, nos casos em que ocorrem, e das suas consequências que ressoam na forma como os candidatos se perspectivam. No entanto, olhando em perspectiva e de forma distanciada, os candidatos tendem a apresentar essas situações como ruturas biográficas de que resulta a aprendizagem daquilo que é a vida. A maioria das situações diz respeito à perda de um dos progenitores na infância, o que, nestes casos, significa a constatação precoce da vulnerabilidade relativamente aos acontecimentos de vida e a experiência da impotência relativamente ao rumo dos acontecimentos:

Fiz a primária, mas infelizmente com 9 anos tive o primeiro desgosto da minha vida. A minha mãe faleceu devido a uma grave doença no fígado e a família feliz que éramos desabou. Eu tive que ir para um colégio em Lamego para poder continuar a estudar, pois tinha lá uma tia, o meu irmão foi para casa do padrinho, porque o meu pai não conseguia sozinho governar os dois filhos. A vida era difícil e só com um ordenado não nos podia sustentar e dar tudo aquilo a que estávamos habituados. Ainda hoje me lembro e fico a pensar como consegui ir até Lamego de comboio com as malas, só encarregue ao revisor. O meu pai teve que ir levar o meu irmão. A partir deste momento foi o começar de uma vida difícil a que não estava habituada, sozinha, sem amor nem carinho, num ambiente estranho, novos amigos, novas regras, ordens, obrigações e exigências para tudo, submetida a uma vivência bem diferente daquela que tinha vivido até ali. Enfim, comecei a aprender que a vida não é um mar de rosas, temos que aprender a sobreviver por mais difíceis que sejam os espinhos que encontramos. E estes espinhos ferem, mas ajudam a tornar-nos mais fortes e ter

esperança que um futuro mais risonho surgirá um dia. (Berta, 54 anos, nível Secundário)

A revisitação, na narrativa, dos episódios infelizes vividos na infância constitui uma marca do amadurecimento precoce, são apresentados como momentos de aprendizagem que moldam a estrutura do carácter individual. A perda de um dos progenitores constitui um ponto de bifurcação da história de vida do qual resulta a determinação de quem se é entre os diferentes “eus” possíveis. Estes são acontecimentos decisivos com consequências particulares para os indivíduos e que, como refere Giddens (2002: 107), “podem ser entendidos como os traços mais amplos [...] que um indivíduo leva consigo na vida cotidiana e no curso de sua existência”. A consequência imediata destes acontecimentos é um abalo na segurança ontológica vivida no período da infância ou juventude. Contudo, são descritas na narrativa outras repercussões, de longo prazo, que correspondem, nas palavras dos candidatos, à alteração do curso previsível da vida. A este propósito, o relato de Gabriela é ilustrativo na forma como, em retrospectiva, encara o falecimento da mãe simultaneamente como uma alteração do “curso” da vida e um episódio de crescimento individual:

Hoje avalio o facto como um crescimento prematuro, e á força, pois se a minha mãe não me tivesse faltado, a minha vida tinha sido muito diferente da que estou a contar agora. Se fosse hoje provavelmente teria a mesma postura uma vez que nestas circunstâncias a pessoa tem de fazer tudo para a vida continuar apesar de ser muito difícil numa situação destas. (Gabriela, 38 anos, nível B3)

É na dureza das consequências do desaparecimento de um dos progenitores, neste caso a mãe, que se encontram as justificações para o modo de se ser como se é. Gabriela descreve com detalhe a dureza da infância e a forma como, no isolamento do monte em que vivia, se torna numa “pessoa só”:

Esses tempos começaram a ser mais duros para mim, uma vez que o meu pai resolveu ir trabalhar para fora, ou seja, ou ia para o campo ou cortar madeira e como saía de casa pela manhã, logo depois de ordenhar 3 vacas que tínhamos, só regressava por volta das 6 da tarde para ordenhar de novo as vacas e logo de seguida saía para ir levar o leite e principalmente no Inverno fosse como fosse ia para a Taberna e por lá ficava até as 10, 11, 12, ou mais conforme eram os companheiros dos copos. E eu sozinha lá em casa, mas isto foram semanas e meses a fio, às vezes tinha semanas que só falava para ele quando estava bêbado, mas era muito aborrecido, contudo nunca me tratou mal. Eu ficava com a chave, pois só tínhamos uma, e tinha de ficar a pé para lhe abrir a porta e quando ia dormir ele ia à cave, e levava um pau batia no sobrado e acordava-me e lá lhe abria a porta e às vezes ficava mais uma hora ou duas a ouvi-lo repetir a mesma coisa vezes sem conta, pois quando estava com os copos,

repetia as coisas mil vezes se fosse preciso. Isso fez de mim uma pessoa muito só, e acho que isso ficou comigo até hoje. Foram anos difíceis, passar semanas e semanas sem ver ou falar com alguém a não ser às vezes com os vizinhos que já eram velhotes, mas mesmo assim eram bons vizinhos e amigos. Se passasse por isso nos dias de hoje, acho que tinha medo, mas naquela época e com 14 anos ou 15 ninguém pensava mal e eu tinha o meu cão Tarzam e o meu gato Tareco que eram os meus grandes companheiros. Quando tinha o Tareco dentro de casa ao pé de mim, era como se o gato fosse o meu guardião e assim estava tranquila, se ficasse na rua, por qualquer motivo já ficava mais assustada. O que eu passei na vida! Às vezes acho que não foi verdade, mas foi. (Gabriela, 38 anos, nível B3)

Nem todos os candidatos, com vivências de perda na infância, fazem uma retrospectiva destes momentos problemáticos. Ainda assim, apesar de não constituírem, à partida, elementos indispensáveis ao processo RVCC, há preocupação de justificar ao leitor a omissão desse período da vida, neste caso pela dor que lhe está associada:

A minha infância foi um bocado triste, fiquei sem mãe aos sete anos de idade, e quando lá vou sempre me recordo mais das boas e más recordações. O meu percurso com a escola primária não é de muito boas recordações, andava sempre triste e nem me apetecia brincar com os meus amigos. Foi uma fase muito má da minha vida, e gostava de não falar muito sobre esta passagem, porque ainda hoje vivo isso com muita intensidade. (Sónia, 41 anos, nível B3)

Também nos casos onde a infância foi marcada pela institucionalização esse período merece atenção na narrativa autobiográfica. Olhada à distância, a experiência da institucionalização é encarada de forma positiva, nomeadamente na forma como contrasta com as difíceis condições da vida familiar de então. A obediência a regras e a hierarquias, destacada na narrativa, é descrita, nestes casos, como um processo de aprendizagem. Do discurso de Ivone sobressai uma imagem idealizada da instituição que a acolheu na infância, que lhe proporcionou os “melhores anos da sua vida” e garantiu os meios de sobrevivência e de fuga à miséria:

Da minha infância não tenho grandes recordações. Não se festejava nada, nem Natal, nem Páscoa, nem aniversários, os dias eram todos iguais. Na minha altura não sabíamos o que era infância. Não tínhamos brinquedos, nem tempo para brincar, nem o essencial, como roupas e sapatos. Hoje as crianças quando nascem já têm tudo, roupas, sapatos, brinquedos, comida, fraldas, tudo o que é e não é necessário. Na minha altura eram os irmãos mais velhos que cuidavam dos mais novos, tínhamos poucos mimos dos pais. Aos seis anos, através do Provedor da Santa Casa da Misericórdia de [...] entrei para o Asilo da Santa Casa de [...], que se destinava a crianças desvalidas, juntamente com o meu irmão mais velho e a minha irmã. Nesta altura os rapazes estavam separados das raparigas. Nós ficávamos no convento e os rapazes residiam na vila de [...], noutra casa. Quando cheguei, a primeira coisa que pedi foi uns sapatos, pois andávamos descalços. Deram-me os sapatos, mas antes disso tive de ir tomar

banho e cortar o cabelo, o que me custou muito porque usava umas tranças até à cintura e fiquei sem elas. Estas tranças foram oferecidas, por mim, à Nossa Senhora da Estrela, e jurei nunca mais ter o cabelo comprido. Na instituição havia regras que tínhamos que cumprir, tais como fazer as nossas camas, tomar banho todos os dias e ir à missa. Comecei por aprender a bordar, a escrever, a ler e a fazer malha. Tínhamos só uma professora para todas as meninas, que eram umas 60. Juntávamo-nos numa sala onde havia um quadro, havia horas para as aulas e horas para bordar. O balanço que faço da minha passagem por esta instituição é positivo. É bom haver estas instituições. Antes eram para crianças pobres e para famílias que tinham muitos filhos e não os podiam criar, agora há muitas crianças abandonadas e filhos de toxicodependentes. É bom haver estas casas, oxalá que nunca acabem. Foi uma experiência muito boa, foram os melhores anos da minha vida, era bem tratada e ensinavam-me tudo. Rezava, participava em festas e procissões. (Ivone, 64 anos, nível B2)

Pelos exemplos anteriormente apresentados, percebemos que a infância constitui um eixo importante da narrativa autobiográfica. É através dos episódios de infância e no modo como se produz a vivência dessa fase da vida que se apresentam as bases de quem se é. A amplitude geracional do sistema RVCC propicia, no entanto, a existência de relatos que diferem em função das condições de vivência da infância, que variam, normalmente, com a idade do candidato. No material autobiográfico analisado as diferenças ocorrem, sobretudo, em relação às condições de vivência da infância produzidas em diferentes épocas. Veja-se, por exemplo, como a infância e adolescência não se afirmavam como etapas autónomas noutros tempos (Mead, 1927; Corsaro, 2005). Entre os candidatos mais velhos sobressai a descrição da dureza das condições de vida de então em comparação com as condições atuais. Os relatos retratam, por exemplo, uma época em que eram escassos os equipamentos sociais de apoio à infância:

Fui educada pelos meus avós, porque os meus pais trabalhavam no campo. As minhas brincadeiras eram as seguintes: correr atrás dos pintos, do gato, do cão, brincar com pedras e paus, pois eram as brincadeiras daquela época. Na minha aldeia não havia electricidade, nem água canalizada, nem existiam infantários ou creches. Hoje em dia, as crianças já não brincam com as mesmas brincadeiras de antigamente, tem vários brinquedos tecnológicos e acabam por se isolar em casa e não brincam na rua. Enquanto eu tinha uma boneca de trapos feita pela minha mãe, hoje já existem várias bonecas de várias formas e de feitos. Os rapazes de antigamente brincavam com bolas feitas de trapos, os de hoje em dia têm bolas de marca e de vários feitos. As brincadeiras de hoje baseiam-se nos computadores, consolas e televisões. (Natália, 53 anos, nível B3)

Lembro-me de ir com a minha mãe para as searas, eram plantações de pimentão, arroz, milho, era assim que se chamavam as plantações maiores, a minha irmã gémea, que se chama Rosalina e que é muito parecida comigo também ia. Tínhamos de ir logo pela manhã com a minha mãe porque ela não tinha ninguém para tomar conta de nós e na altura não havia creches nem

infantário como há hoje, pelo menos perto da nossa aldeia. (Isabel, 40 anos, nível B3).

No relato dos candidatos mais novos as descrições estão isentas de referências às outras condições que não sejam aquelas que viveram na infância. O acesso a equipamentos sociais direcionados para a infância ampliam a possibilidade de referências a aprendizagens precoces em contexto institucional:

Nesta modesta aldeia completei o primeiro ano de vida, juntamente com a minha irmã. Aos dois anos entravam as duas gémeas para o infantário de [...], onde adorei estar. Neste infantário aprendi a brincar com os outros meninos e meninas que também lá estavam. (Zaida, 27 anos, nível B3)

Aos 3 anos, frequentava o Jardim de Infância de [...]; ficava com a minha avó materna Vitória, porque morava ao lado, eu gostava muito da minha avó porque fazia tudo para me agradar. Trabalhava muito, sempre bem-disposta e sempre com um sorriso. A minha avó morava junto com o seu irmão Joaquim, meu tio-avô, que era muito meu amigo. Contava-me muitas histórias do seu tempo e íamos à loja comprar gelados para mim. No Jardim de Infância de [...] foi onde aprendi a brincar com os amigos, a dançar nas marchas e também aprendi o que era o castigo, que de vez em quando me calhava. (Raul, 23 anos, nível B3).

É na creche que nós aprendemos a partilhar, a respeitar os outros, a saber ouvir, a pedir desculpa quando se magoa alguém, a pensar, desenhar, pintar, contar, dançar, brincar, trabalhar, fazer de tudo um pouco, todos os dias. Esse tempo fica para sempre na nossa memória. E é recordado pela vida fora. (Urbano, 30 anos, nível B3)

O contraste geracional que encontramos no discurso relativamente às condições de vivência da infância é profundamente marcado pela existência de infraestruturas coletivas (Martuccelli, 2006), viabilizadas pelo modelo de estado social que se procurou implementar em Portugal a partir de meados da década de setenta. A forma como os diferentes amortecedores sociais se configuram em determinado contexto social é decisiva para o processo de individuação (Martuccelli, 2006). No caso concreto das infraestruturas coletivas, estas constituem amortecedores das desigualdades sociais e são potenciadoras de sociedades mais igualitárias. Os candidatos mais novos beneficiaram de um conjunto de recursos garantidos, direta ou indiretamente, pelo estado e que, apesar de tudo, permite um nivelamento mínimo dos modos de vida e experiências sociais da infância. Assim, se o processo de individuação dos candidatos mais velhos ocorre configurado pelos desafios levantados por um contexto profundamente desigualitário, no caso dos candidatos mais novos esse processo beneficia de recursos e

de infraestruturas promotoras de maior igualdade social.

O fator geracional é, desta forma, um elemento diferenciador dos modos de descrição das aprendizagens precoces na narrativa autobiográfica. Mesmo a concepção de adolescência é utilizada de diferentes modos como recurso narrativo na produção da imagem de si. Entre os candidatos mais velhos, a adolescência é encurtada numa transição entre a infância e a adultez, marcada pelo início precoce da vida profissional.

A minha adolescência não foi senão uma sequência lógica da infância no sentido em que a dureza da vida, de um modo geral, não acabou. Até ao serviço militar, continuei o trabalho na construção civil para ajudar a família. Como atrás referido, a minha vida profissional começou aos 11 anos de idade. Como é de calcular, o trabalho na construção civil para uma criança desta idade não era nada fácil, mas porque os recursos da família eram escassos, não restava outra alternativa. (Anacleto, 71 anos, nível B3).

Entre os candidatos mais novos a adolescência tende a ser encarada como um período relativamente mais prolongado, pela experiência escolar, entre o mundo da infância e o mundo da idade adulta. A indefinição do estatuto de adolescência, entre o estado inicial da infância e o estado final, e idealmente acabado, da adultez permite utilizar a instabilidade do período como uma forma de desculpabilização para os “erros” cometidos e apenas percebidos posteriormente:

Voltando ao meu percurso escolar, fui passando ano a ano, nunca com notas extremamente altas, mas o suficiente para nunca reprovar, mas quando frequentava o 9º ano, pelos meus 16 anos na fase “difícil” da adolescência, gostava muito de dar umas faltinhas para frequentar o Salão de jogos (Máquinas Arcade), onde passei algum tempo em demasia, tanto que acabaria assim por reprovar a minha primeira vez. (Francisco, 28 anos, nível B3).

Em suma, os candidatos tendem a explicar o desenvolvimento das primeiras competências com base nas relações interpessoais que ocorreram no contexto familiar durante a sua infância. É aí que estabelecem as bases do caráter e que reside o surgimento de si que se desenvolve na narrativa. A importância da família, em particular dos pais, no processo de socialização é amplamente realçada nas narrativas autobiográficas analisadas. Os valores aprendidos com os pais são apresentados como fundamentais na construção biográfica do eu.

A apresentação de si enquanto reflexo dos papéis sociais

Os papéis sociais constituem um segundo recurso de apresentação de si na narrativa autobiográfica enquanto indivíduo competente. Sobressai, neste particular, a forma como a argumentação obedece a lógicas de construção social de identidades de género que veiculam papéis sociais específicos. As diferenças de género na construção identitária revelam-se na forma como as mulheres tendem a centrar as descrições nas responsabilidades domésticas e familiares, e os homens valorizam a participação comunitária e as práticas de lazer. Como referimos anteriormente, os processos de destradicionalização têm modificado os pressupostos da “modernidade organizada” (Wagner, 2002) resultando daí a pluralização e flexibilização das biografias individuais. Kaufmann (2003) salienta, contudo, que a individualização é um produto do social, pelo que os indivíduos não se emanciparam dos quadros da tradição movidos, exclusivamente, por vontade própria. Certo é que os contextos históricos e institucionais de maior flexibilização e mais plurais parecem complexificar as vidas individuais. É, sobretudo, na esfera do trabalho que são referenciados profundos impactos da flexibilização na instabilização dos percursos profissionais. No entanto, como refere Aboim (2010a: 111), é no âmago da vida privada que, no presente, a destandardização parece adquirir contornos mais assinaláveis e espetaculares. Como adianta Ana Nunes de Almeida (2011: 10) “confrontados com quadros de socialização heterogéneos (a família, a escola, os *media*, os grupos de pares), por vezes até concorrentes ou contraditórios entre si, os portugueses vivem a sua vida privada cada vez mais sob o signo da pluralidade”. Martuccelli (2006: 159) assinala a forma como atualmente a família coloca o indivíduo numa tensão entre as obrigações morais e as lealdades éticas. Segundo o autor, a família continua a ser um lugar onde a tradição tem um peso significativo mas hoje tornou-se, igualmente, um lugar de liberdade onde cada um vive a sua vida sem se descomprometer da vida em comum: todos os membros da família são uns com os outros sem deixar de ser eles mesmo (Martuccelli, 2006: 206). Apesar de subsistirem conceções mais ou menos partilhadas dos papéis sociais, ainda regulados por normas informais e expectativas socialmente partilhadas, regista-se um enfraquecimento da regulação institucional da vida. Como refere Beck (1992: 89), a espiral da individualização ocorre, também, no interior da família: as famílias tornam-se num palco de malabarismos contínuos de múltiplas ambições divergentes entre as necessidades profissionais, os deveres parentais e a monotonia do trabalho doméstico. A narrativa dos candidatos dá conta dessa tendência de “negociação” das relações

familiares, de cariz mais igualitário, que coexiste, ainda assim, com vários exemplos de relatos que não constituem uma rutura efetiva com representações e práticas assentes em desigualdades de género.

Nas narrativas femininas, o papel de “dona de casa” constitui um importante repositório de descrição de competências, dada a amplitude de funções que lhe são atribuídas. A larga abrangência das tarefas socialmente atribuídas permite às candidatas evidenciar competências tão díspares como as relacionadas com a gestão de orçamentos (caso de Dalila) e as relacionadas com a utilização de tecnologias (caso de Palmira):

Em relação às minhas tarefas como dona de casa, posso dizer que sou eu que comando o lar. Costumo fazer o orçamento familiar e quando chega ao fim do mês costumo fazer contas pois tenho que pagar a luz, a água, o telefone, toda a alimentação e gerir o dinheiro para o resto do mês. Assim, sempre que chega alguma factura a casa e quando recebo o vencimento, confirmo sempre os valores, como também costumo consultar o meu saldo no Multibanco para ir orientando a conta. (Dalila, 49 anos, nível B2)

Como dona de casa, embora tenha mais tempo para realizar algumas tarefas, não deixo de utilizar (e não consigo passar sem eles) alguns equipamentos tecnológicos que são uma mais-valia, como por exemplo a máquina de lavar a roupa, a máquina de lavar a loiça que me deixam mais tempo para os meus hobbies. Para além de ter o cuidado de escolher um programa mais económico e lavar com a carga completa, por norma não saio de casa e deixo as máquinas em funcionamento com receio de que possa ocorrer um curto-circuito, ou seja, curto-circuito é a passagem de corrente eléctrica acima do normal em um circuito devido à redução abrupta da impedância do mesmo. (Palmira, 61 anos, nível B3).

Sobressai, no relato das candidatas, a normatividade dos papéis sociais assumidos que apontam para a existência de formas de standardização simbólica da importância das responsabilidades socialmente atribuídas como elementos de aprendizagem. Assim, à ideia de uma efetiva despadronização e deslenialização das biografias individuais, contrapõe-se, como nota Aboim (2010b), a persistência de elevados níveis de standardização normativa. O manancial de prescrições, proscricções e permissões associadas aos diferentes papéis sociais constituem um repositório de descrição de competências desenvolvidas ao longo daquilo a que Setterstein designa de *tempo da família*: i.e., a modificação de identidades, responsabilidades e relacionamentos que ocorre à medida que os indivíduos alteram a sua posição geracional na estrutura familiar (Setterstein, 2002: 22). No discurso das candidatas a constituição de família, a experiência da maternidade e as responsabilidades domésticas são aspetos valorizados na construção de um eu distintivo. A experiência da

maternidade marca, em particular e de forma vinculada, a narrativa das candidatas que são mães. O nascimento dos filhos é descrito como um processo de mudança radical na vida, de onde resultam novas aprendizagens:

Fui mãe aos 31 anos e a minha vida mudou. As responsabilidades aumentaram, a minha vida passou a girar à sua volta. Tive de aprender a gerir melhor o dinheiro, pois as contas eram mais elevadas. Tive de aprender a tratar de uma criança e a perceber o que ela precisava. (Guilhermina, 46 anos, nível B2)

As relações de intimidade são, igualmente, palco de aprendizagens. A este nível, destaca-se o processo de aprendizagem da convivência conjugal. A superação ou minoração de conflitos no quotidiano conjugal constitui evidência da aquisição de competências relacionais:

Com o meu marido, no princípio do casamento tínhamos muitas discussões, mas depois tudo se resolveu ao longo do tempo e agora está tudo mais razoável. Mas obviamente sempre aprendi muitas coisas com ele, por exemplo, incentivou-me a tirar a Carta de Condução, o que me custou muito, porque também trabalhava, mas depois de a tirar ele ensinou-me, como por exemplo a estacionar entre dois carros. Quando tirei a carta de condução nunca se sai de lá sabendo tudo cá fora é que se vai aprendendo, ao princípio fazia-me confusão a subir certas ruas, como por exemplo a do Castelo e a estacionar entre dois carros, mas com a continuação fui aprendendo lentamente, mas graças a Deus até hoje nunca tive nenhum acidente e nunca bati em nenhum automóvel. (Belarmina, 39 anos, nível B3).

Vivi com os meus pais até ao dia do casamento que foi no dia 21-12 1991, desde então tenho vivido sempre com o meu marido, passando por fases boas outras menos boas. Foi depois com o casamento que tive de aprender a gerir o orçamento e o lar. (Valentina, 41 anos, nível B3)

O amadurecimento resultante da adaptação aos papéis sociais promove a imagem de si como o produto do curso de vida, marcado por ruturas e descontinuidades, mas que é, simultaneamente, um processo de desenvolvimento pessoal que assume uma dimensão sequencializada, normativa e organizada. A descrição pormenorizada do desempenho de diferentes papéis permite, às candidatas, ancorar a argumentação em imagens institucionalizadas e legitimadas socialmente. Nesse sentido, a própria condição de mulher, que concilia, de forma articulada, uma pluralidade de papéis sociais, constitui *per si* um elemento destacado e valorizado na narrativa:

O meu papel de mãe, esposa, dona de casa e cozinheira por conta própria foi difícil, apesar de revelar como as mulheres têm conquistado o seu espaço ao longo dos tempos, na nossa história. As mulheres emanciparam-se, entraram no

mundo do trabalho, passaram a votar e participam no mundo da política. (Ângela, 51 anos, nível B3).

No âmbito pessoal e como atrás expliquei não é fácil trabalhar, ser esposa, ser mãe, ser dona de casa, enfim ser uma mulher casada com um filho, assim sendo, organizo-me para me desdobrar por estas tarefas todas, distribuindo o tempo diário pelas tarefas quotidianas, nomeadamente e forçosamente tenho de me levantar mais cedo, com a ajuda do meu marido, damos banho ao nosso filho, vestimo-lo, ajudamos o mesmo a fazer a sua cama, damos-lhe o pequeno-almoço, vamos levá-lo à escola, venho depois para casa onde arrumo o que falta, normalmente trato das roupas, vamos então para o trabalho, no final do dia vamos, ou eu ou o meu marido, o que estiver disponível buscar o nosso filho à escola, o que estiver em casa começa a ajudá-lo nos trabalhos de casa, faz o jantar e depois de estarmos um bocado em família, chegou a hora de deitar, uma trabalhadeira diária, mas que faço com todo o gosto, sendo que, por vezes, quando o quotidiano sai fora da rotina, faço uso da minha agenda pessoal para não faltar aos compromissos, daí eu dizer que prefiro viver nesta comunidade rural, que significa que é uma pequena comunidade com umas centenas de pessoas, em que todos se conhecem. (Cassilda, 35 anos; nível secundário).

A existência de filhos traduz-se na alteração do papel de aprendente para o papel de educador. Essas funções são, igualmente, valorizadas na narrativa:

Todos os valores que tenho são os que transmito à minha filha. Não permitir que goze com outras pessoas, que não mexa no que não é dela, que não seja egoísta, que seja educada, respeitadora, responsável e trabalhadora. Ela tem bastante facilidade em aprender, mas quando tem dúvidas pede-me para corrigir. Ajudo-a nos trabalhos de casa da escola e estou sempre a par do que se passa na escola e atenta a tudo. Como mãe aprendi muita coisa: a cuidar de uma criança e a tratá-la quando está doente. (Henriqueta, 45 anos, nível B2)

Os valores que transmito à minha filha são os mesmos que os meus pais me transmitiram. Ser educada, respeitar os outros, ser trabalhadora e saber ser independente. Agora que começa a entrar na adolescência as responsabilidades acrescem, mas como eu falo de tudo com ela, lhe exponho tudo e a ponho à vontade para fazer qualquer pergunta, sinto-me mais segura. (Guilhermina, 46 anos, nível B2)

A narrativa dos homens tende a ser norteadada por orientações normativas distintas daquelas que caracterizam o discurso das mulheres. A vida doméstica perde a relevância e a centralidade encontrada no discurso feminino, sendo substituída pela valorização da vida pública, seja na participação em atividades associativas, políticas ou de lazer. As narrativas autobiográficas encerram, assim, indícios de um modelo de masculinidade onde a identidade está fortemente vinculada aos papéis da esfera pública. No caso dos candidatos que ocupam cargos de direção em associações, a descrição do desempenho

das suas responsabilidades e funções é particularmente ilustrativo da relevância atribuída à esfera pública:

Nos meus tempos livres ainda pertença à sociedade do Grupo Desportivo Recreativo e Cultural da [...]. Quando fazemos actividades [...], normalmente, eu sou responsável por coordenar essas actividades em equipa. Claro que só com cooperação mútua de todos os sócios, as actividades são bem desenvolvidas e os objectivos bem conseguidos. Na minha função de coordenador, estabeleço a ligação entre a Presidência do Grupo e os restantes sócios, de forma a garantir que os objectivos sejam cumpridos. Um coordenador não é uma correia de transmissão entre a Presidência do Grupo e os restantes sócios nem é ser um capataz que "controla" os colegas, é um membro do órgão de gestão do Grupo. Por isso, esta função é de extrema importância para uma organização. (Joaquim, 38 anos, nível B3)

No caso deste candidato, Joaquim, as actividades desempenhadas na esfera pública são descritas realçando a sua relevância social. A valorização da atividade reverte na valorização do candidato, dada a “importância do seu papel”:

[...] decidi fazer parte do Núcleo de Dadores Benévolos de Sangue da Associação de Ciclismo e Cultural de [...]. O meu papel nessa Associação é muito importante, porque enquanto Dador de sangue estou a ajudar quem mais precisa dele para viver e/ou sobreviver. [...] Em relação ao tipo de dador, eu sou um dador de sangue total e dirijo-me habitualmente aos Centros Regionais ou Hospitais com serviço de colheita para efectuar a chamada Dádiva de Sangue Total obtendo-se todos os componentes sanguíneos a partir de uma só colheita, sendo a unidade posteriormente separada em Glóbulos Vermelhos, Plasma e Plaquetas. (Joaquim, 38 anos, nível B3)

As descrições enfatizam a aprendizagem de competências nos contextos associativos, podendo até transpor este domínio e estender-se a outros contextos, como a saúde ou ambiente. A cooperação e a partilha são destacadas como elementos da vida associativa que potenciam aprendizagens:

Através de uma associação de caçadores à qual pertença e através da convivência que temos todos os sócios, sempre aprendemos alguma coisa, seja em maneiras diferentes de praticar a caça ou de novos métodos ou do estado das espécies. (César, 42 anos, nível B3)

Os cargos de responsabilidade na vida associativa constituem um pretexto para autopromoção de si, revelando não apenas as suas capacidades e feitos, como também a forma como essa atividade contribui para a aquisição de determinadas virtudes. No relato de Bento, a participação associativa é associada ao desenvolvimento pessoal,

contribuindo de modo significativo para o desenvolvimento da sua capacidade de trabalho e espírito de sacrifício:

À noite, frequentava o Grupo Desportivo [...], e depressa me tornei membro da direcção do clube. Esta foi outra experiência que me trouxe alguma maturidade e como costuma dizer-se alguma tarimba, já que as tarefas que me foram confiadas me faziam sentir mais responsável, já que eu era tesoureiro e tinha também o pelouro das actividades lúdicas do clube. Nesta colectividade a base era uma equipa de futebol. No entanto, outras actividades foram criadas logo que eu entrei para a direcção do clube. [...]. Eu gostava de desafios e devo dizer que quando fiz parte desta colectividade, ela ganhou uma robustez muito maior. Ou melhor, com muito espírito de sacrifício consegui com o resto da equipa pôr a colectividade numa situação cómoda financeiramente, já que os eventos que realizámos eram pagos e assim entrava muito dinheiro nos cofres da colectividade. Não menos importantes foram o espírito de sacrifício e a vontade de trabalhar muito importantes, para que houvesse sucesso nesta aventura e neste projecto. (Bento, 46 anos, nível Secundário).

À semelhança do que se verifica no discurso das mulheres, na narrativa dos candidatos de sexo masculino a condição masculina é, em si mesma, um estado revelador de competências que lhes são próprias. Aspetos como a disciplina, a autonomia ou o espírito de sacrifício constituem características que se revelam nas descrições de atividades realizadas em contextos tipicamente associados à masculinidade. Verificamos um investimento particular nesses relatos que constituem marcas de carácter e motivo de orgulho individual, contribuindo, de forma significativa, para o embelezamento de si. O cumprimento do serviço militar, universo outrora exclusivo dos homens, constitui um exemplo típico desses relatos:

Gostei bastante e penso que o pouco tempo que estive na tropa aprendi muita coisa. Na tropa, primeiro que nada, aprendi a ser mais homem do que até então havia sido. Havia ainda muita disciplina, era no tempo que se ia para as colónias, dizia-se éramos “carne para canhão”, mas foi pouco tempo por que ao fim de dois meses fui para a Guarda Republicana. (Emílio, 57 anos, nível B2).

Aprender a ser homem é, deste modo, uma dimensão importante do discurso de apresentação de si. Trata-se de um processo de aprendizagem, na “escola de vida”, que vai ao limite “inacreditável” do sofrimento humano (nas palavras de Daniel), mas que simultaneamente, como refere Fausto, permite o contacto com tarefas domésticas a que não estava habituado, como fazer a cama:

O tempo foi passando e estávamos em 1990 e chegou a hora de ir para a tropa, [...] Quando lá cheguei, deparei-me com uma grande disciplina, aprendi muito e hoje, se contar o que lá passei até dizem que é mentira. Fiz a instrução básica

como todos os meus camaradas, tínhamos uma formação muito dura em todas as vertentes, físicas, manuseamento de armas, cívicas, era uma escola de vida. Depois desta instrução passada, foram mais 2 meses no curso de comandos, foram dias de muito esforço e sofrimento, com as provas de choque, de sobrevivência e de resistência, só quem lá passou é que sabe do que falo, nós chegávamos ao limite do ser humano. (Daniel, 41 anos, nível B2)

Sempre ouvi dizer que a tropa não fazia mal a ninguém, pelo contrário, só fazia bem. Só após o cumprimento do serviço militar é que compreendi o significado destas palavras, pois no desempenho do serviço militar têm que se efectuar tarefas que, muitas vezes, não estamos habituados a fazer em casa, tais como, fazer a cama, cumprir a rigorosa pontualidade para tudo e obedecer às regras estipuladas. A obrigatoriedade do desempenho destas funções impõe hábitos e princípios de responsabilidade que se adquirem para o resto da vida, ou seja, é também no serviço militar que tomamos consciência que há determinadas regras na vida que temos que cumprir. (Fausto, 40 anos, nível B3).

As marcas da passagem pelo serviço militar perpetuam-se no tempo. No caso de César, militar da GNR, os símbolos da superação desse período são ostentados com orgulho:

É com grande saudade que recordo esses tempos maravilhosos, grandes amigos ali arranámos muitos deles há mais de vinte anos que não os vejo, temos um encontro anual em que fazemos um almoço de confraternização, é pena não estarmos todos presentes, mas com os que vão pomos a conversa em dia e voltamos atrás no tempo e somos militares outra vez, não deixado de nos emocionar ao recordar os momentos ali passados. Passados que foram estes 22 anos após ter terminado o curso de Comandos, continuo a ter um enorme orgulho em ter pertencido àquela tropa especial, que muito me ensinou e por isso digo, fui e continuo a ser um “COMANDO”. Recordo com especial carinho o dia 30 de Junho de 1988, nesse dia recebi o almejado crachá, que muito orgulhosamente ainda hoje ostento na farda que uso. (César, 42 anos, B3)

Como observamos, pelos exemplos apresentados, no caso dos candidatos de sexo masculino a invocação, na narrativa, do desempenho de papéis sociais como prova da detenção de competências é orientada para a esfera pública. No entanto, a esfera privada não fica omissa na narrativa. O papel de pai, por exemplo, assume uma dimensão importante da identidade masculina, constituindo uma oportunidade para os candidatos se considerarem “mais homens” (nas palavras de Bento), adultos e provedores, valorizando, simultaneamente, o seu perfil enquanto candidatos à certificação:

O crescimento do meu filho foi algo de intenso que aconteceu na minha vida e tudo isso era partilhado com a minha mulher. Foi algo que me fez amadurecer ainda mais, tornar-me mais homem à medida que tinha que tomar certas

decisões. Fez-me sentir a madre da casa, o suporte e os alicerces de duas vidas que estavam no meu caminho. (Bento, 46 anos, nível Secundário).

Casei passados dois anos, em 1999. Entretanto, fui pai de um menino, o [...]. O meu sentido de responsabilidade mudou. A partir desse momento tudo se centrava nele, tinha de conseguir dar-lhe tudo de melhor para não passar o mesmo que eu, como andar a pé, contar os tostões e começar cedo a trabalhar para ter as minhas coisas. Faço de tudo para que ele tenha os recursos suficientes para continuar e seguir os estudos até ao fim. Brinco muito com ele, sempre que pode e posso, vai comigo aos locais onde preciso. Tento estar o máximo de tempo com ele e dar-lhe toda a atenção que precisa. (Zacarias, 34 anos, nível Secundário).

Foi na mesma altura que estava na [...] que casei e que também nasceu o meu filho. As minhas responsabilidades mudaram, tinha um filho e uma casa para sustentar e cuidar. Antes de ser casado saía com amigos, depois tinha de estar mais tempo com a família e ter prioridades. (Bernardo, 43 anos, nível B3).

Do ponto de vista das orientações normativas, encontramos refletido no discurso dos candidatos um modelo de casal aliança, ainda centrado na conceção do homem como provedor, mas já modificado pela maior democratização das relações no interior da família (Aboim, 2010a) e pelo apelo a uma matriz de família de organização mais igualitária e paritária contemplada nos *Referenciais*. A narrativa molda-se a um modelo de masculinidade menos tradicional e que institui um novo papel masculino, mais participante e afetivo, no seio da vida privada (Wall, Aboim e Marinho, 2007). A inclusão na narrativa de descrições de companheirismo e de igualdade não afasta, no entanto, traços do modelo tradicional de provedor e de figura de autoridade. No relato da realização das tarefas domésticas, os candidatos de sexo masculino limita-se, invariavelmente, a um papel de ajudante e de colaborador da mulher:

Ajudo a minha esposa nas lides domésticas, como dar banho ao meu filhote, pôr a mesa, arrumar a cozinha, colocar a máquina da roupa ou da louça a lavar e, por vezes, ir às compras. (Zacarias, 34 anos, nível Secundário)

Aos 24 anos fui pai de um rapaz, sempre acompanhei o meu filho e lhe dei a atenção que uma criança merece receber. Colaborava com a minha esposa em todas as tarefas. As funções domésticas são normalmente desempenhadas por pessoas do sexo feminino, mas na minha forma de pensar deveria ser em colaboração no caso dos casados, entre as pessoas do agregado familiar, como acontece em minha casa. (Valério, 47 anos, nível B3)

Em suma, a narrativa autobiográfica dos candidatos, independentemente do sexo, faz sucessivas alusões aos momentos de transição de vida, os quais constituem um importante recurso narrativo no processo de apresentação de si e de evidenciação de competências. A descrição destes momentos ancora ideais e prescrições sociais que

traduzem uma normativização argumentativa que coexiste na narrativa com o discurso de individualização e autodesenvolvimento promovido pelo enquadramento do processo RVCC.

A apresentação de si enquanto produto dos grupos de pertença

O terceiro modo de apresentação de si consiste na descrição de processos de identificação, onde se realça a integração dos candidatos em grupos de pertença ou de referência. Tome-se como exemplo a forma como Berta se apresenta em conformidade com a imagem idealizada de indivíduo competente contida nos *Referenciais* e que contempla, no perfil de competências na área de Cidadania e Profissionalidade, a capacidade para “entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável”:

Gostávamos imenso do sítio, dos vizinhos, apesar de ser um bairro social havia várias etnias, várias diferenças sociais e culturais, na minha própria rua. Presenciei algumas vezes certas discussões entre eles, simplesmente porque uns eram ciganos, outros negros. Nunca interferi porque não me dizia respeito e sempre os tratei com simpatia, cumprimentando quando passava. Efectivamente nem todas as pessoas têm o mesmo estilo de vida nem os mesmos interesses, nem a mesma cultura por isso existe o racismo, ouvindo-se muitas vezes a frase “vai para a tua terra”, presentemente ainda não se admite a diferença de cor e de raça. (Berta, 54 anos, Secundário)

No discurso, a candidata apresenta-se como sensível e tolerante face às diferenças étnicas, no entanto, estabelece, simultaneamente, uma distinção entre “ela” e “eles”. Os afastamentos relativamente ao modelo de civilidade implícito nos *Referenciais* manifesta-se, sobretudo, na descrição de modos de distanciamentos na relação com os outros. Os estereótipos são um dos modos de tipificação dos outros que surge com particular visibilidade na narrativa de muitos candidatos:

[...] Depois, vim a Portugal com a minha mulher e a minha filha Natália e com um marroquino que era servente, no carro dele, um Opel Cadete, mas vim eu a conduzir e outras vezes a minha mulher porque os marroquinos todos têm carro mas nenhum tem carta. O pior é se batem nalgum, têm logo a policia à perna. (Paulo, 47 anos, nível B3)

Os estrangeiros são tipicamente os alvos das imagens estereotipadas, mas não os únicos. Os jovens constituem um grupo sujeito a diversas críticas e que surge de forma recorrente nas narrativas analisadas, em particular nos casos de candidatos mais velhos.

O excesso de liberdade e o desrespeito constituem as principais características de incivilidade atribuídas aos jovens e que contrastam com as características do narrador:

Os jovens hoje em dia começam a sair muito cedo, vão aos bares discotecas e por vezes cometem exageros. Começam também a beber ainda muito jovens. Muitos ultrapassam os limites da liberdade que os pais lhe dão. Ter liberdade, também significa ser responsável, ter respeito pelos outros, mas especialmente por si próprio. (Berta, 54 anos, nível Secundário)

O respeito que tinha pelos meus pais, não era respeito de medo, mas sim aquele que eu via através da relação que tinham para com os meus avós, onde pairava um respeito mútuo de ambas as partes. No fundo, era esta a relação que eu queria ter com os meus pais. A relação de respeito era uma coisa muito importante naquela altura, coisa que se tem vindo a perder actualmente na relação entre pais e filhos. Actualmente, há muitos casos de desrespeito dos filhos para com os pais, com agressões verbais de um nível inaceitável, fruto de uma geração, que não tem tido dificuldades em ter tudo o que quer ter (ex: mais liberdade). (Nicolau, 40 anos, nível B3).

As situações em que a demarcação com o outro se faz por via da discriminação de que foram alvo tendem a ser mais desenvolvidas. Nestes casos, os candidatos investem mais na descrição pormenorizada das situações. Cesário descreve pormenorizadamente a forma como, na Alemanha, foi “vítima” de discriminação:

No ano de 2001, tive outra partida para o estrangeiro, desta vez para a Alemanha, mais concretamente para Espelkamp, a 50 km de Hannover. [...] Deparei-me com um país com pessoas muito reservadas, muito discriminatórios e muito donos do seu território. Foi muito difícil trabalhar na Alemanha, porque nós, os portugueses, somos muito parecidos com os turcos (dado a nossa pele e cabelos escuros), então em cada estabelecimento que íamos era-nos pedida a identificação. Na fábrica estávamos avisados para não darmos confiança aos turcos, mas surpreendentemente foram as pessoas que nos trataram melhor, dentro e fora das instalações fabris. Mais uma vez, constatei que não devemos dar ouvidos a tudo o que nos dizem e há coisas que temos de descobrir e aprender por nós mesmos. Tivemos uma formação para a [...], daí que os nossos colegas alemães não nos recebessem muito bem, pensávamos nós, inicialmente, que era disso, mas mesmo no dia a dia nos restaurantes e supermercados eram pessoas muito bruscas, duras e sem sentimentos.

Aos fins-de-semana íamos para Hannover para a comunidade portuguesa, aqui sim estávamos em casa, a comunidade portuguesa falava muito connosco. Indicaram-nos os monumentos que devíamos visitar e até nos convidavam para as festas deles, eram festas todos os fins-de-semana.

Quando chegava a segunda-feira era a desilusão, pois íamos entrar naquele ambiente e regime alemão, pesado, frio e contrariado, um regime militar. Até na própria produção os formadores a falar para nós, era de uma maneira agressiva, foi um mês e meio muito difícil de passar. Tudo nos marcava, atitudes, costumes. Era triste como pessoas que tinham tudo para serem felizes e andavam sempre contrariados e tristes, dentro e fora do trabalho. Na

comunidade tinha-nos sido explicado que o alemão não gosta de ser invadido é muito dono do seu País e do seu nariz. Não gostei da atitude xenófoba que encontrei e da qual, também, considero que fui vítima. (Cesário, 32 anos, nível Secundário)

O relevo dos estereótipos na narrativa autobiográfica, enquanto promotora dos modos de apresentação de si no âmbito do processo RVCC, reside na forma como nega a singularidade a determinados grupos sociais, variando em função das histórias de vida. Este modo de distanciamento face ao outro é um recurso de afirmação da especificidade de si na narrativa. No entanto, como vimos, a descrição estereotipada do outro afasta-se da imagem de civilidade promovida no *Referencial*, que visa a desconstrução de estereótipos. Encontramos, igualmente, casos em que o outro é exibido na narrativa como pretexto de valorização da narrativa à luz do *Referencial*, realçando o que se aprende com esses relacionamentos:

No meu anterior local de trabalho, contactei com pessoas de outras nacionalidades, como por exemplo, alguns trabalhadores que eram ucranianos. Eram pessoas simples, inteligentes, organizadas e trabalhadoras [...] Como colegas foram sempre ótimos, sempre dispostos a ajudar. [...]. Esta convivência mostrou-me a importância de respeitar as diferenças, pois eles tinham formas diferentes de estar na vida. Mas com respeito podemos entender-nos. (Ismael, 40 anos, nível B3)

O discurso tende a valorizar a diferença, a transformar a relação com os “outros diferentes” numa forma de aprendizagem cultural exótica. O interesse pelo outro é justificado pela sua diversidade:

Na área da construção civil, conheci várias pessoas, de outras culturas, com as quais aprendi muito, tal como a gastronomia, geografia, outras tradições e religiões (ortodoxos). (Gregório, 45 anos, nível B3)

Mesmo a situação de guerra constitui palco de aprendizagem com o outro, surgindo como contexto privilegiado de contacto com a diferença e o exotismo que o outro representa:

Foram tempos difíceis, dos quais não gosto muito de falar. Apesar de todas as explicações que possam existir para justificar aquela guerra, não há nenhuma que apague da memória o sofrimento, as privações, os horrores que se vivem numa luta que perde toda a razão no disparar de uma arma [...] No entanto, nem tudo foi mau. Também aprendi muito nesses 23 meses e, também cresci muito como ser humano. Desde então, a minha visão do mundo, das pessoas, terá mudado irreversivelmente. [...] Tínhamos os nossos momentos de descontração, de convívio... o convívio com outras gentes, outras línguas,

outras mentalidades, outras culturas ... tão diferentes da nossa ... ao mesmo tempo que causava a nossa perplexidade, também nos deixava curiosos! (Eduardo, 65 anos, nível B3).

A descrição da relação com o outro constitui uma importante dimensão da validação de si na narrativa autobiográfica. A aprendizagem que molda a construção da imagem de si ao longo da narrativa traduz-se numa geografia de distanciamentos variáveis perante o outro. Trata-se de um jogo duplo de proximidades e afastamentos face à imagem vinculada nos *Referenciais* e face à alteridade relativamente aos outros. Por um lado, o sucesso no processo de reconhecimento de competências depende, em última instância, da apresentação de si com recurso a uma linguagem de civilidade vinculada a uma conceção de cidadania que pressupõe um sentido do bem comum e do compromisso entre cidadãos:

No meu ponto de vista creio ser benéfico a inserção de outras culturas. O intercâmbio e a troca de conhecimentos, tem benefícios para ambas as partes que num futuro vão traduzir-se quer em benefícios económicos, quer numa melhor forma de ver e compreender outras culturas. (Damião, 52 anos, nível Secundário)

Por outro lado, em alguns casos a narrativa deixa transparecer, como vimos, os distanciamentos sociais e culturais que sustentam a identidade dos candidatos. Como alerta Kaufmann (2005: 125), apesar de os indivíduos serem colocados no centro da definição do sentido da sua vida, as identidades coletivas mantêm-se como um recurso no processo de fabricação de si. O indivíduo constrói a sua especificidade, não apenas através das pertenças mas também das não pertenças.

§

Em suma, na narrativa autobiográfica, os focos identitários situam-se continuamente balizados entre o contexto de produção do discurso e o sentimento de separação e de individualidade dos candidatos. O contexto de validação e certificação de competências, orientado pelos *Referenciais de Competências-Chave*, atua como um reportório de exigências que influenciam os modos de apresentação de si. No entanto, a

narrativa autobiográfica assume uma maleabilidade que resiste, em parte, às imposições do contexto e que é motivada pelo caráter individual do processo RVCC, o qual tende a preservar e promover a originalidade das expressões dos candidatos.

Como vimos, existe uma profunda ligação entre a aprendizagem e a diversidade de contextos de vida dos candidatos. A escassez de qualificações escolares e a fraca participação em atividades de aprendizagem formal é compensada por um forte investimento na descrição de episódios e atividades de aprendizagem em contextos informais, relacionados com a vida quotidiana dos candidatos e com os seus interesses pessoais. São, sobretudo, as atividades relacionadas com o desenvolvimento de competências sociais que ganham protagonismo no relato biográfico. Estas competências são descritas em coerência com os diferentes modos de apresentação de si ao longo da narrativa da história de vida, que tende a gravitar em torno de três recursos fundamentais: o processo de tornar-se através da socialização na infância; a experiência associada ao desempenho de diferentes papéis sociais e a atribuição de significado aos diferentes grupos sociais de pertença.

Conclusões

Ao longo deste trabalho procurou-se perceber os modos de apresentação de si na narrativa autobiográfica produzida no âmbito dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Para esse efeito, tentámos identificar os elementos mobilizados pelos candidatos de modo a validar-se em função da necessidade de evidenciar as competências contempladas nos *Referenciais de Competências-Chave*, descodificando as lógicas discursivas e os constrangimentos sociais que emergem da narrativa.

Reconhecimento como nova política educativa

As alterações sociais ocorridas na modernidade tardia, em particular as que ameaçam os pressupostos da modernidade organizada, têm legitimado muitos dos discursos em torno da aprendizagem ao longo da vida. No contexto laboral, em particular, a aprendizagem ao longo da vida é encarada como uma forma de lidar com as crescentes instabilidade e imprevisibilidade que caracterizam as relações laborais. Este discurso encontra-se associado à tendência crescente de individualização das relações sociais e, consequentemente, de responsabilização dos indivíduos pela sua trajetória pessoal, pelos seus sucessos e fracassos.

Neste contexto, a educação de adultos tem vindo a ser reordenada com base em políticas e práticas que consolidam o discurso em torno da aprendizagem ao longo da vida. Entre as atuais ofertas educativas especificamente destinadas adultos sobressai, pela sua originalidade, o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) baseado na valorização das aprendizagens não-formais e contrastando com os tradicionais modelos de educação escolar. Trata-se de um alargamento das oportunidades de obtenção de certificados escolares a indivíduos cujo processo formativo ocorreu fora da esfera escolar.

Os processos RVCC aproximam-se do conceito de reconhecimento definido por Honneth. Por um lado, a modalidade de qualificação proporcionada por esta política educativa estabelece, na concretização do trabalho dos candidatos com a equipa pedagógica, um trabalho sobre outrem (Dubet, 2006) de natureza crítica e subjetiva na definição contínua dos sujeitos que almejam o reconhecimento. Tendo em consideração o modelo de Honneth, esta interação técnico-candidato acerca-se numa forma de reconhecimento típica da esfera do amor, na medida em que parte do trabalho se concretiza na dimensão pessoal e emocional e tende a gerar no candidato maior confiança em si mesmo. Várias têm sido as investigações que evidenciam o impacto do processo RVCC na autoestima dos candidatos (Cavaco 2007; Aníbal *et al.*, 2008; Ávila, 2008). O relato da experiência e a reflexão, enquanto produtos do trabalho tido no processo RVCC, converte-se numa consciencialização do candidato das suas qualidades e competências.

Por outro lado, enquanto política educativa, o RVCC é regulado por critérios e princípios orientadores que sustentam o processo de reconhecimento e que se aproxima da forma de reconhecimento típica da esfera legal (Honneth). Os *Referenciais de Competências-Chave* constituem os marcos orientadores que determinam qual a natureza das experiências de vida passíveis de ser reconhecidas. O valor da experiência individual é aferido pela maior ou menor proximidade do universo social de referência do candidato com o universo de referência imposto pelos *Referenciais*. O reconhecimento depende, assim, do “valor” do candidato mensurado através de critérios de relevância estabelecidos num sistema de referências. No documento de apresentação da Iniciativa Novas Oportunidades pode ler-se que é por razões de justiça e de coesão social que se concretiza o investimento na qualificação daqueles que não tiveram, quando jovens, a oportunidade para estudar mais. Como qualquer outro dispositivo de reconhecimento, o sistema RVCC assenta em critérios de inclusão que, portanto, são também critérios de exclusão. Sendo o acesso ao processo limitado apenas pela idade⁴², os critérios de sucesso restringem-se ao modo de ser e de agir do candidato que deve assemelhar-se às características previamente definidas e constantes dos *Referenciais*.

Idealizado com uma medida de política educativa com uma natureza inclusiva, assente no reconhecimento, o sistema RVCC impõe, simultaneamente, o seu inverso, a

⁴² Para os níveis de certificação até ao nível B3 a idade mínima estabelecida de ingresso são os 18 anos. Nos processos de nível secundário a idade mínima situa-se nos 23 anos, no entanto, é admitido o acesso a candidatos maiores de 18 anos desde que tenham pelo menos três anos de experiência profissional.

exclusão, assente na impugnação daqueles candidatos cujo perfil se afasta do idealizado nos documentos que orientam o processo. A valorização social assume, neste dispositivo de inclusão social pela certificação escolar, um modelo que confere às formas de reconhecimento a ele associadas o caráter de relações assimétricas entre sujeitos individuados biograficamente. Neste pressuposto, será legítimo considerar a hipótese de esta oferta educativa espelhar as desiguais oportunidades de aprendizagem existentes fora do sistema formal de ensino devido, não apenas ao acesso diferenciado a oportunidades de aprendizagem e de aquisição de competências, mas também à diferente valorização social atribuída aos contextos sociais, enquanto contextos potenciadores de processos de aprendizagem.

O processo RVCC não é, portanto, uma política educativa de acesso universal, do processo ficam excluídos aqueles que na sua história de vida não detenham uma abrangência de experiências suficiente para indiciar um conjunto diversificado de competências, ou, detendo-a, não tenham capacidade de a demonstrar em articulação com os *Referenciais*. Os cursos de Educação e Formação de Adultos, criados em 2000, constituíram a oferta educativa alternativa destinada a adultos com baixas qualificações. Trata-se de cursos qualificantes, organizados num modelo de formação modular e orientados pelos *Referenciais de Competências-Chave*. No entanto, esta alternativa revelou-se escassa e irregular na sua oferta. São vários os estudos que identificam a necessidade de ampliação da oferta dos cursos EFA (Mendonça e Carneiro, 2009; Freire, 2009). A abertura de um curso EFA dependeu geralmente do acesso a financiamento concretizado através de candidatura, cuja aprovação dependia, entre outros critérios, da disponibilidade financeira e da pré-existência de um número mínimo de interessados na frequência do curso. Como refere Rui Canário (2007): “no caso dos cursos EFA o modo de financiamento condiciona a plena utilização do recurso ao reconhecimento de adquiridos e consequente definição de percursos individualizados e de duração variável”. A escassez de cursos EFA alternativos ao processo RVCC e a irregularidade da sua oferta, condicionada pela necessidade de aprovação dos pedidos de financiamento, traduziu-se, em muitos casos, na exclusão do público adulto menos qualificado ou reticente ao processo RVCC.

Parece-nos legítimo concluir que podemos perspetivar os sistemas RVCC como processos institucionalizados de atribuição de valor às aprendizagens que se inscrevem no percurso biográfico dos indivíduos. Estes sistemas correspondem a formas institucionais de reconhecimento de modos de realização de si, enquanto ser aprendiz,

que exaltam o domínio, por parte dos indivíduos, de competências valorizadas socialmente. Assiste-se, portanto, à ampliação do horizonte do valor da capacidade de aprendizagem a diversos modos de autorrealização individual, com base num sistema de valorização mais abrangente que as tradicionais instituições de ensino e de formação. Trata-se de uma oferta educativa que integra, e simultaneamente exclui, os indivíduos em função da valia das suas capacidades e propriedades, determinada por uma ordem de valores contemplada nos pressupostos do processo.

É nos *Referenciais de Competências-Chave*, guias orientadores de todo o processo RVCC, que se estabelece a ordem de valores pela qual é reconhecido o valor do percurso biográfico do candidato na aquisição de competências. Esta ordem de valores rege os princípios de equivalência que sustentam a comparação entre a situação existente (as competências detidas pelo adulto) e a situação desejável (competências contidas no *Referencial*). Na base do processo RVCC está a avaliação da forma como os candidatos se assemelham a uma imagem idealizada de adulto autoproduzido e detentor de um conjunto de qualidades. O processo de validação de competências consiste, assim, na aferição da capacidade de ser competente dos candidatos numa sociedade onde ocorre um desmantelamento das instituições disciplinadoras da “modernidade organizada” (Wagner, 2002). São destacadas competências mobilizáveis em diferentes situações e de diferente natureza: profissionais, sociais, familiares e relacionadas com o, saber-ser, o saber-estar e o relacionamento interpessoal. Trata-se de competências valorizadas como importantes critérios de integração social amplamente divulgados, entre os quais se incluem o saber apresentar-se, estabelecer laços ou resolver conflitos.

Pressupõe-se que estas competências resultam de um trabalho do candidato sobre si mesmo ao longo da vida. Cada adulto é um artífice de si mesmo, responsável pelo seu êxito e pelo seu destino. Admite-se que na configuração social emergente, da modernidade liberal alargada (Wagner, 2002), se disponibilizam novos modos de acesso aos meios de autorrealização. O acesso aos modos de autocriação individual depende da capacidade dos indivíduos em se munirem dos meios materiais, culturais e intelectuais necessários. Nesta visão da atual configuração da condição social moderna, a aprendizagem ao longo da vida reveste-se de particular importância no modo como se afirma enquanto condição de sobrevivência dos indivíduos no contexto do alargamento do leque de possibilidades de escolhas, proporcionado pelo desvanecer das convenções que marcaram a modernidade organizada. No cerne da autonomia do indivíduo está,

pois, a sua capacidade de escolha no planeamento do seu percurso biográfico e das suas relações sociais.

O sistema RVCC constitui, neste contexto, uma política educativa a que se associa a afirmação de um direito: o reconhecimento, através da certificação escolar, de modos de autorrealização individual produzidos de forma autónoma e desvinculados da escola. O acesso, de carácter universal e permanente, ao processo RVCC constitui o reconhecimento do direito à certificação de competências sem distinção da forma como foram adquiridas. Deste modo, o acesso aos mecanismos de reconhecimento é válido para todo e qualquer sujeito segundo a ideia de igualdade, o que aproxima o processo RVCC das relações jurídicas pós-tradicional, no sentido que lhe atribui Honneth (2011: 152), dissociadas de juízos sociais. Embora o acesso ao mecanismo de reconhecimento seja garantido a todos os sujeitos sem distinção, o resultado do processo de reconhecimento continua, de certa forma, vinculado à valorização social, aproximando-o dos modos de relações jurídicas ligadas à tradição, ainda que orientado por princípios de outra natureza. Como refere Honneth (2011: 155), o reconhecimento baseado num processo de valorização social implica o desenvolvimento de sistemas de referência que permitam a mensuração do valor das propriedades características de cada pessoa. No caso do RVCC, o reconhecimento dos indivíduos enquanto seres com direito à certificação depende da propriedade concreta de um conjunto de qualidades que refletem o apelo à autonomia como capacidade, como direito e como dever. O sistema de referência que sustenta o reconhecimento é uma figura do novo espírito do capitalismo (Boltanski e Chiapello, 2002) e o produto da própria modernidade cujo ideal postula que cada um seja o mestre de si e o autor de sua vida (Dubet, 2011).

Ao processo RVCC enquanto direito está, igualmente, subjacente a noção de justiça. A própria designação de “Novas Oportunidades” do programa que enquadrava o processo RVCC em Portugal até 2012, subentende uma reposição de justiça. Como salienta Pires (2002: 544), os dispositivos de reconhecimento e validação de competências estão, desde os seus primórdios, orientados por princípios de inspiração humanista, entre os quais se incluem a igualdade de oportunidades e a justiça social. Parece-nos ser possível distinguir duas dimensões distintas na conceção de justiça que sustenta o processo RVCC em Portugal. Por um lado, a garantia de uma nova oportunidade a todos aqueles que não dispuseram das condições materiais de frequência da escola em devido tempo. Como refere Gomes (2005: 93), referindo-se ao programa Novas Oportunidades, “sob o discurso da ‘justiça social’, a recuperação das

qualificações dos adultos, nomeadamente os que foram mais penalizados pela história do acesso à educação no nosso país, parece ser uma das medidas mais ‘sonoras’ da reforma educativa em Portugal”. Por outro lado, a noção de justiça incorporada no RVCC traduz-se no reconhecimento de modos de aquisição de saberes à margem dos sistemas formais de educação e formação, i.e., a validação de si em função do resultado e não do meio de produção de si. Trata-se de uma alteração do estatuto privilegiado do conhecimento científico face ao saber experiencial que caracteriza as formas tradicionais de certificação dos saberes na sociedade (traduzida pelos diplomas escolares). Em termos epistemológicos, como refere Pires (2002: 84), a valorização dos valores experienciais representa uma mudança paradigmática em que o “saber de experiência feito” adquire um novo estatuto face ao “saber científico”. Vislumbramos no processo RVCC, enquanto política social, semelhanças com os modos de reconhecimento intersubjetivos, através dos quais, segundo Honneth (2011), os indivíduos podem garantir a realização plena das suas capacidades e a sua autorrealização. Como refere Cavaco (2007: 28), os candidatos ao reconhecimento de competências “ sentem-se, na maioria das vezes, estigmatizados pela sua reduzida escolaridade, ignorando e desvalorizando as suas experiências, saberes e competências”. O RVCC é, assim, um modo de reparar o não reconhecimento, por parte da lógica do modelo escolar dominante, daqueles que se formam com base em saberes experienciais desenvolvidos numa multiplicidade de contextos e de situações de vida. Com efeito, a noção de justiça inerente ao RVCC vem por cobro à experiência de desrespeito que resulta na degradação da autoestima (Honneth, 2011: 162), garantindo a possibilidade de os candidatos desenvolverem uma estima positiva de si mesmos.

Os princípios que enformam todo o processo RVCC plasmam-se numa imagem idealizada de candidato, cujo perfil se encontra disperso nos *Referenciais de Competências-Chave* e nos documentos que regulam o processo, indivíduos autónomos, críticos, reflexivos e a quem foi negada a oportunidade de concluir o percurso escolar. Trata-se, em nosso entender, de importantes preceitos que orientam e condicionam a forma como os candidatos se apresentam na narrativa autobiográfica que sustenta o processo RVCC.

O guião oculto da narrativa autobiográfica: entre prescrições e fugas

Em termos metodológicos, o processo RVCC baseia-se no balanço de competências e na abordagem autobiográfica que sustentam a elaboração do Portefólio

Reflexivo de Aprendizagens (PRA). É, no fundo, através da descrição narrativa do percurso de vida que o candidato evidencia as aprendizagens que realizou ao longo da vida e as competências que delas decorreram. Da metodologia adotada no processo sobressaem dois pressupostos: um corresponde ao valor didático atribuído à vida e à pedagogia da experiência; o outro consiste na convicção da capacidade reflexiva do adulto tornada visível através da narrativa. Num contexto eminentemente avaliativo, como é o processo RVCC, a produção narrativa decorre, necessariamente, de um exercício de reelaboração da experiência de vida que permita à equipa técnico-pedagógica perceber se as vivências resultaram, ou não, em aprendizagens e se estas se aproximam das competências que constam dos *Referenciais de Competências-Chave*. Parece-nos, pois, legítimo admitir a possibilidade de a reflexividade presente na narrativa autobiográfica derivar, não apenas de um processo de escolhas e decisões individuais do candidato, mas também da necessidade de evidenciar no PRA elementos que permitam, à equipa técnico-pedagógica, a validação de competências. A influência do trabalho dos técnicos ao longo do processo RVCC parece-nos, igualmente, uma condicionante não negligenciável na construção da narrativa, na medida em que orienta o candidato no estabelecimento de ligações entre as suas aprendizagens e as competências inscritas no *Referencial*. Nos documentos que orientam o processo, é fortemente vincado o papel da equipa técnico-pedagógica no acompanhamento e orientação do candidato. Destaca-se, a esse nível, o papel do Técnico RVC, cujas funções contemplam: acompanhar e auxiliar o adulto na construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens; analisar os percursos de vida dos candidatos de forma a recolher elementos que lhe permitam inferir as competências do *Referencial*; promover (no adulto) a reflexão e a autoavaliação necessárias ao processo; validar, conjuntamente com os formadores, as competências reconhecidas (Cavaco, 2007: 27). À equipa técnico-pedagógica cabe a dupla função de orientar o candidato e, simultaneamente, reconhecer e validar o valor das aprendizagens descritas no PRA à luz dos critérios dos *Referenciais de Competências-Chave*.

Procurámos, nesta investigação compreender melhor as especificidades do contexto de produção das narrativas autobiográficas e identificar eventuais modos de condicionamento da narrativa. Fizemo-lo, não apenas porque constituem o material analítico que sustentou a investigação mas também porque nos últimos anos tem surgido algum interesse científico pelo valor dos Portefólios Reflexivos de Aprendizagem na forma como proporcionam acesso à reflexividade e aos quadros de

referência dos sujeitos que os produziram. Ainda assim, pouca tem sido a atenção dada às condições de produção destes documentos no sentido de perceber os limites do seu valor heurístico enquanto fonte de informação para a análise sociológica.

Ainda que a narrativa seja redigida na primeira pessoa do singular, a análise às entrevistas realizadas a quatro técnicos RVCC permitiu inferir a necessidade de precauções na análise ao material autobiográfico enquanto fonte de acesso à subjetividade do narrador e à forma como este interpreta o seu comportamento e a realidade à sua volta.

Do discurso dos profissionais RVCC destacamos a referência a documentos elaborados pelas equipas dos diferentes Centros Novas Oportunidades e que visam orientar os candidatos na produção da sua autobiografia. Estes documentos indiciam a existência de um guião oculto da narrativa autobiográfica dos candidatos. Um outro aspeto amplamente realçado pelos entrevistados foi a proximidade com que trabalham com os candidatos na elaboração do portefólio. Todos os entrevistados mencionaram, como uma das suas funções, a orientação do adulto através da identificação de lacunas e de aspetos a desenvolver no texto, procurando que estes aprofundem a narrativa através do desenvolvimento de questões tidas por pertinentes.

Os documentos cedidos aos candidatos identificam temas e episódios de vida, em cuja descrição se espera a evidenciação do domínio de determinadas competências. O guião oculto é, assim, constituído por temas contidos nos *Referenciais de Competências-Chave* que orientam o processo RVCC e que se tornam incontornáveis na narrativa autobiográfica. Podemos, pois, identificar um trabalho de moldagem da narrativa autobiográfica aos *Referenciais de Competência-Chave*, que deriva do guião oculto e das solicitações dos técnicos que acompanham os candidatos. A narrativa autobiográfica é elaborada entre a liberdade narrativa e os condicionamentos impostos da orientação do guião oculto. Deste modo, alguns dos episódios autobiográficos relatados podem ser apenas significativos em função dos objetivos do processo RVCC não sendo necessariamente relevantes para o candidato. Ou seja, a relevância e a importância de determinadas experiências de vida, em detrimento de outras, resultam de uma escolha pessoal e de um condicionamento imposto pela natureza do processo RVCC.

Para além disso, como podemos constatar através do testemunho dos profissionais entrevistados, não é apenas o conteúdo da narrativa que é condicionado pela natureza do processo RVCC, também a sua forma é moldada durante o processo.

De facto, o trabalho dos técnicos com os candidatos estende-se à determinação do modo de narrar, nomeadamente através de correções ao texto. As revisões e correções da autobiografia durante a elaboração do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens tornam os estilos de escrita mais conformes às estruturas linguísticas próprias do contexto escolar. Esse trabalho sobre a linguagem do candidato, no sentido da imposição de uma determinada forma textual, faz-se à custa da dissimulação de modos originais de expressão narrativa. O modo de expressão da reflexividade individual subjacente na narrativa autobiográfica terá, assim, alterações impostas pela forma narrativa escolar, ou seja, os modos de expressão narrativa poderão não coincidir integralmente com os modos de expressão habituais, e até singulares dos candidatos. Ainda assim, foi possível identificar no *corpus analítico* em que se baseia a investigação múltiplos exemplos de relatos em que a forma discursiva se encontra mais próxima da oralidade e da escrita espontânea, afastadas das formas linguísticas estruturadas e de carácter formal sugeridas pelos técnicos.

Como vimos, são múltiplos os exemplos de condicionamento da narrativa autobiográfica suscitados pela especificidade das condições da sua produção. A liberdade do narrador é limitada pelo objetivo da certificação de competências e pelas sugestões dos profissionais que o acompanham e que orientam a narrativa. Apesar disso, os Portefólios Reflexivos de Aprendizagem estão longe de constituir meros modelos padronizados de texto. Os constrangimentos inerentes ao guião oculto são limitados. A natureza autobiográfica da narrativa implica que o narrador escreva sobre si, atribuindo sentido às suas experiências de vida e, nesse percurso narrativo, constrói uma imagem de si que, em muitas situações, escapa ao propósito do processo de reconhecimento de competências. A experiência individual emerge na narrativa marcada pelas contingências da vida, pelas suas ruturas e descontinuidades, nela abre-se espaço à importância do furtivo e mesmo do banal. É na narração de episódios desta natureza que parece existir um particular investimento por parte dos candidatos, na medida em que o relato é mais pormenorizado e detalhado.

Concluimos, assim, que a produção da narrativa autobiográfica resulta de um processo de articulação entre a liberdade individual do candidato, na escolha dos acontecimentos de vida considerados relevantes e significativos, e os constrangimentos do contexto, que obrigam a uma derivação da narrativa em função dos objetivos do processo RVCC e das solicitações impostas pelos técnicos que acompanham o candidato. Os indícios desta articulação encontram-se patentes na forma da narrativa

autobiográfica, que pende entre a liberdade narrativa, expressa na genuinidade da linguagem de sentido prático e marcada pela espontaneidade, e o condicionamento narrativo, resultante da intrusão dos agentes escolares, e expresso na linguagem formal, mais precisa, ordenada, exaustiva e gramaticalmente correta.

Modos de produção do “eu” na narrativa autobiográfica: a validação de si enquanto ser reconhecível

Tendo em consideração a natureza autobiográfica dos processos RVCC, analisámos, ao longo deste trabalho, a forma como os candidatos se apresentam na narrativa construindo uma imagem de si. Interessou-nos, em particular, perceber se o discurso narrativo, produzido pelos candidatos, é imune às especificidades do contexto do processo RVCC em que é construído, ou se, pelo contrário, a necessidade de preencher os pressupostos do processo impelem os candidatos a um “embelezamento” de si. Em última instância, procurámos perceber se o processo confere, de facto, liberdade ao candidato no modo como descreve a singularidade do seu percurso de vida, dado que, apesar de visar o reconhecimento de competências obtidas em contextos com características distintas do contexto escolar, o processo é orientado pelo *Referencial de Competências-Chave*, baseado em definições e princípios de classificação, que lhe garantem níveis de racionalidade e universalidade característicos dos modelos escolares tradicionais. Em função dos objetivos, centrámos a nossa análise nos relatos feitos pelos candidatos sobre a experiência escolar, a experiência profissional e a experiência da relação com os outros.

Os relatos da experiência escolar dão conta da natureza e da configuração da prova escolar, que articula a função de seleção social e a marca, mais ou menos durável, que o julgamento escolar deixa inscrita nos indivíduos, como atestam nas narrativas analisadas. De acordo com Martuccelli (2006), os resultados da prova escolar ressoam, de forma contínua, ao longo da vida, contribuindo para a delimitação daquilo que apelida de geografia subjetiva do espaço social dos indivíduos. A existência, nas narrativas analisadas, de economias de justificação que variam consoante o contexto social e histórico em que o candidato frequentou a escola indiciam a existência de diferentes modos de perceção dos impactos da prova escolar na determinação dos percursos de vida destes indivíduos. Os impactos na narrativa autobiográfica traduzem-se na adoção de estratégias de argumentação e de “embelezamento de si” que se diferenciam em função da geração a que pertence o candidato.

Assim, por um lado, e apesar da singularidade de cada percurso de vida, a narrativa autobiográfica tende a assemelhar-se geracionalmente em função da forma como se configurou a prova escolar. A economia de justificações dos candidatos tende a basear-se numa apreciação da capacidade de aproveitamento de recursos em função do contexto social e histórico do seu percurso escolar. Por outro lado, as estratégias argumentativas variam em função da interpretação que os candidatos fazem dos princípios que subjazem ao processo RVCC, oscilando entre a apresentação de si enquanto indivíduo merecedor de uma nova oportunidade e a imagem de indivíduo aprendente autónomo e valorizado através das experiências de vida.

A configuração da prova do trabalho (Martucelli, 2006) assume um carácter marcante na vida dos candidatos. A singularidade de cada percurso profissional é condicionada por fatores estruturais que se declinam na vida de cada candidato e surgem, mais ou menos detalhados, na narrativa produzida no âmbito do processo RVCC. A análise do material autobiográfico, sob o prisma dos objetivos da investigação, permitiu identificar dois aspetos que moldam a apresentação de si em função do contexto histórico e social: em primeiro lugar, o grau de vinculação dos candidatos a conteúdos funcionais, mais ou menos estritos, ao longo da sua vida profissional; em segundo lugar, a maior ou menos estabilidade do percurso profissional. Trata-se de duas condicionantes com particular impacto nos quadros de referências individuais e que se repercutem na forma como atribuem valor ao trabalho e às competências que valorizam e realçam no discurso autobiográfico.

A primeira condicionante estrutural, relativa à vinculação a conteúdos funcionais, faz oscilar a validação de si na narrativa autobiográfica entre a construção de uma imagem de si como protagonista de um sistema institucional e uma imagem de realização fluida de si:

- Os candidatos que se enquadram no espaço organizado e sólido da burocracia tendem a apresentar-se como protagonistas de um papel profissional que é fruto de processos de socialização institucional. No discurso desses candidatos ficam patentes os atributos éticos do bom burocrata: adesão estrita aos procedimentos, respeito pela hierarquia e compromisso com a finalidade do cargo. A apresentação de si nestes casos gravita em torno do *ethos* do cargo burocrático, sendo a sua identidade profissional vinculada à descrição pormenorizada de práticas profissionais realizadas no âmbito do respeito escrupuloso por princípios éticos específicos. A estabilidade e a regularidade das progressões

profissionais permitem inculcar linearidade à narrativa e a expressão de uma racionalidade instrumental no planeamento antecipado e a longo prazo da carreira. Assim, o percurso profissional tende a ser perspectivado e apresentado narrativamente como uma carreira.

- Os candidatos com percursos profissionais menos estáveis e mais vulneráveis às transformações estruturais da modernidade tardia apresentam uma implicação subjetiva mais frágil com prescrições normativas associadas a cargos profissionais e uma maior valorização de aspetos como a polivalência e a flexibilidade. O discurso destes candidatos rompe com restrições impostas pela rigidez do modelo de especialização burocrática e dos sistemas normativos de classificação profissional. A atribuição de linearidade ao percurso profissional é dificultada pela inexistência de estabilidade profissional e pela passagem por experiências profissionais de diferente natureza. Nestes casos, a ideia de carreira é substituída pela noção de experiência em diferentes projetos profissionais. Cada projeto é apresentado em retrospectiva como uma oportunidade de aprendizagem e de enriquecimento de competências.

A segunda condicionante estrutural da apresentação de si na descrição da experiência profissional é constituída pela maior ou menor estabilidade do percurso profissional. A forma como se configura o percurso tem repercussões na identidade profissional plasmada na narrativa. Se, para uns, a construção da narrativa em torno da apresentação de si se estrutura na estabilidade de uma carreira profissional, para outros obriga a gerir a integração de experiências de trabalho diversificadas numa imagem coerente de si. Desta forma, a construção da imagem de si oscila entre relatos de lealdade institucional e relatos de realização pessoal através do desenvolvimento de competências individuais que derivam de experiências de diferente natureza:

- No primeiro caso, tratando-se de percursos estáveis enquadrados numa determinada área profissional, a estabilidade e a coerência do percurso profissional permitem a vinculação da identidade a uma profissão. Nestes casos, os candidatos tendem a dar ênfase ao percurso formativo de acesso à profissão, bem como ao percurso ascendente na profissão. O trabalho assume uma centralidade particular na narrativa destes candidatos. A imagem de si que se projeta na narrativa alicerça-se na identidade profissional que deriva da experiência profissional, a qual, em alguns casos, se prolonga por décadas. Os

pontos de referência identitária de natureza profissional orientam os candidatos, facilitando o trabalho de construção narrativa.

- O segundo caso é constituído por narrativas onde predominam situações de grande mobilidade no mercado de trabalho e situações de alternância entre emprego e desemprego. Estes candidatos estão, muitas da vezes, carecidos de referências profissionais de longo prazo na construção da narrativa. A profissão perde, nestes casos, a centralidade na construção narrativa de uma imagem de si e é substituída pela ideia de “formação de si mesmo” que se concretiza na diversidade de experiências profissionais. A instabilidade profissional é, assim, um aspeto realçado como um indício da capacidade de adaptação a qualquer situação. Estes candidatos apresentam o processo de formação de si na esfera profissional com base no relato da diversidade de contextos, atividades e situações e pessoas significativas com que contactaram. O somatório de experiências é frequentemente apelidado de “universidade da vida”, envolvendo as aprendizagens decorrentes dos constrangimentos e desafios enfrentados ao longo da vida

No que diz respeito à terceira dimensão da análise do discurso autobiográfico, correspondente aos processos de relacionamento com os outros, ela constitui um outro palco privilegiado de problematização da aprendizagem e de construção da imagem de si. Destacam-se três modos distintos, ainda que complementares, de apresentação de si, e que surgem associados, na sua maioria, a processos de aprendizagem em contextos informais.

Um primeiro modo de apresentação de si corresponde à descrição da forma como o candidato se tornou ele próprio. As descrições derivam para as experiências de infância, sobressaindo o relato das relações com “outros significativos” que moldaram o carácter individual do candidato. Na generalidade dos casos analisados, a família constitui o elemento de referência das aprendizagens onde se alicerça a autenticidade de si. A educação que se recebeu dos pais constitui a fonte dos valores individuais dos candidatos e o molde da sua forma de ser, sendo um elemento fundamental na construção biográfica do eu. Esta revisitação da infância contextualiza a aprendizagem das primeiras competências realçadas em função dos objetivos do processo RVCC.

O segundo modo de apresentação de si na dimensão da aprendizagem em contextos informais é a descrição de aprendizagens e de competências associadas aos

diferentes papéis sociais assumidos pelos candidatos. A normatividade dos papéis sociais e as responsabilidades que lhes estão socialmente associadas, mesmo as mais banais da experiência quotidiana, são apresentadas como evidências do desenvolvimento de competências sociais. Neste modo de apresentação de si, sobressai a forma como as diferenças de género se repercutem na natureza da argumentação, particularmente, o facto de a argumentação obedecer a lógicas de construção social de identidades de género que veiculam papéis sociais específicos. As diferenças de género na construção identitária revelam-se na forma como as mulheres centram as descrições nas responsabilidades domésticas e familiares, ao passo que os homens valorizam a participação comunitária e as práticas de lazer. Nas narrativas femininas, os papéis de “dona de casa” e de mãe constituem importantes repositórios de descrição de competências, dada a amplitude de funções que lhes são atribuídas. A larga amplitude das tarefas possibilita às candidatas demonstrar competências tão diferentes como as relacionadas com a gestão de orçamentos e as relacionadas com a utilização de tecnologias. Por sua vez, a narrativa dos homens tende a ser norteadada por orientações normativas distintas daquelas que caracterizam o discurso das mulheres. A vida doméstica perde a relevância e a centralidade encontrada no discurso feminino, sendo substituída pela valorização da vida pública, sobretudo através da participação em atividades associativas, políticas ou de lazer. As narrativas autobiográficas encerram, assim, indícios de um modelo de masculinidade onde a identidade está fortemente vinculada aos papéis da esfera pública.

O terceiro modo de apresentação de si, na descrição dos modos de relação com os outros, corresponde à descrição de filiações em grupos sociais de pertença. A pertença social constitui um contexto informal, por excelência, para a identificação de competências de relacionamento com os outros e de respeito pela diferença, com forte presença nos *Referenciais*. As proximidades e os distanciamentos sociais constituem uma dimensão importante na narrativa, balizada entre a aceitação da diferença e o respeito pelo espaço do outro. O contacto com imigrantes e a experiência da emigração constituem episódios especialmente úteis na descrição de aprendizagens a partir do contacto com a diferença e no desenvolvimento de competências sociais.

A análise realizada permite identificar a existência de modos de produção do “eu” determinados por influências dúplices: a singularidade do ponto de vista subjetivo do narrador e a necessidade de apresentação de si à luz dos *Referenciais de*

Competências-Chave. Todo o trabalho de produção narrativa orienta-se pelo objetivo da validação de si enquanto ser provido de valor, detentor de competências dignas de ser reconhecidas. O discurso narrativo molda-se ao guião oculto do processo RVCC que condiciona os candidatos, definindo critérios de pertinência face ao que deve ser relatado e estabelecendo temas incontornáveis. No nosso ponto de vista, o investimento na apresentação de si constitui um indício de que o processo RVCC, para além da validação de aprendizagens, inclui também a validação de formas de apresentação de si aproximadas a uma imagem idealizada do indivíduo competente.

Apesar de todos os constrangimentos impostos pela natureza e pela configuração do processo RVCC, as narrativas autobiográficas que integram os *Portefólios Reflexivos de Aprendizagens* não são meros documentos padronizados. Elas variam em função da história individual dos candidatos e da interpretação que fazem dos documentos que orientam o seu processo RVCC, i.e., das disposições e representações dos *Referenciais* e de si mesmos. A este propósito, Pedro Abrantes afirma que “a possibilidade de um reconhecimento das competências adquiridas na ‘escola da vida’ não suscitou unicamente estratégias de ‘embelezamento’ dos sujeitos” (Abrantes, 2013: 5). Reconhecendo que não se pode resumir a narrativa a uma mera estratégia dos candidatos, os elementos apresentados ao longo deste trabalho permitem, no entanto, identificar a existência de tato social (na aceção de Goffmann, 1993) na apresentação de si. A existência de modos de apresentação de si, conformes ao que se espera que seja o perfil dos candidatos, sugere a existência de uma preocupação predominante com o embelezamento de si. Tato e expressões de polidez na narrativa constituem importantes dispositivos de segurança do candidato na produção de uma imagem autobiográfica de si digna de reconhecimento. Nesta perspetiva, o processo de reconhecimento de competências é, em última instância, um dispositivo social de expressão individual, e de apresentação a outros, através do qual se procura transmitir impressões a respeito de si próprio. Neste processo, os atores sociais orientam a sua ação para a concretização de um objetivo concreto, a validação e a certificação. A produção da narrativa autobiográfica é, assim, enredada por duas linhas que a condicionam, por um lado, o enquadramento numa oferta educativa destinada a adultos com requisitos de aferição de sucesso e, por outro lado, a necessidade de a narrativa ser aceite e reconhecida por parte de uma audiência que a avalia.

O facto de o sucesso do candidato depender do reconhecimento de quem avalia obriga, necessariamente, a que, na apresentação de si, salvguarde os seus interesses e

procure garantir aos avaliadores os elementos conformes ao que se espera de um candidato. Deste modo, ao processo de desocultação de competências na narrativa autobiográfica corresponderá, igualmente, um processo de ocultação de incompetências e de experiências menos abonatórias, tornando-se a construção do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens um trabalho de omissão e de enfatização de experiência em função da sua pertinência para a validação de si.

Como a personagem Lemuel Gulliver que, entre Brobdingnag e Lilliput, se vê na condição de gigante ou minúsculo em função das circunstâncias, também os candidatos se apresentam na narrativa com dimensões e contornos variáveis em função da natureza da experiência descrita. Os candidatos, não deixando de ser eles próprios sem, no entanto, o ser verdadeiramente, ora se apresentam como vítimas dos constrangimentos sociais que condicionaram o seu percurso de vida, ora se apresentam como senhores do seu destino com capacidade de determinar o seu percurso. Em suma, o modo como se apresentam retrospectivamente é profundamente condicionado pelas derivações etárias e especificidades geracionais e pela forma diferenciada como lidaram com as diferentes provas de vida. Se do ponto de vista estrutural todos os candidatos se confrontaram com o mesmo tipo de provas ao longo da vida em situações, do ponto de vista geracional, relativamente semelhantes, o resultado e as formas de lidar com cada uma das provas varia de indivíduo para indivíduo. Nas narrativas analisadas é possível perceber a forma como as condições estruturais e a posição estrutural dos candidatos influencia os percursos de vida. No entanto, a definição do “eu” autobiográfico não se restringe ao resultado desses condicionamentos, na narrativa os candidatos salientam, igualmente, a forma como aproveitam a margem de ação, ainda que reduzida, face aos diferentes condicionalismos, retirando delas novas aprendizagens.

A narrativa estrutura-se numa ordem cronológica que suporta a ideia de trajetória de vida, na qual o “eu” narrativo se vai alterando e configurando em função da prova descrita. O registo narrativo molda-se ao registo factual da configuração e do resultado das diferentes provas de vida, produzindo uma imagem de si abonatória para o reconhecimento de competências. A prova escolar, a prova do trabalho e a prova da relação com os outros constituem os eixos biográficos que sustentam a apresentação de si enquanto indivíduo detentor de competências. A importância atribuída a cada uma das provas varia, contudo, em função dos elementos factuais de sucesso na sua superação e que abonam a favor do candidato, sendo, por isso, potenciadas na narrativa. Como refere Martuccelli (2006: 417), no relato de uma vida uma das provas pode

assumir uma importância decisiva sobre todas as outras ao ponto de se converter no eixo biográfico. Dada a centralidade do trabalho na condição social moderna e a natureza do processo RVCC, a prova do trabalho constitui, na generalidade dos casos analisados, a dimensão narrativa onde, por excelência, se tende a alicerçar a imagem construída de si e a partir da qual se tende a perceber e explicar o percurso de vida. Noutros casos, em que no percurso de vida do candidato não existe qualquer passagem pelo mundo do trabalho remunerado, como é o caso de mulheres que nunca tiveram qualquer atividade profissional e se dedicaram integralmente ao trabalho doméstico, é a prova da relação com os outros que se evidencia. Nestes casos, o espaço doméstico e as relações familiares constituem uma linha de demarcação que baliza a construção da imagem de si.

Terminamos referindo-nos às limitações da nossa investigação. Todo o património teórico das ciências sociais é, pela sua natureza, de uma validade provisória. A multidimensionalidade da realidade social relativiza o conceito de “verdade” que opera apenas como uma orientação operatória (Almeida e Pinto, 1986). Este é, desde logo, um pressuposto dos limites da nossa abordagem, balizado quer pela nossa perspectiva de análise, quer pelos conceitos oriundos da literatura consultada e que constituem o núcleo teórico do trabalho. Acresce, a essa limitação, as impostas pela natureza do *corpus* analítico a que recorremos. A leitura que fizemos do nosso objeto de estudo é, desde logo, condicionada pelo acesso apenas à versão final da narrativa autobiográfica, que, como vimos, resulta de um processo de alterações e modificações do texto. Assim, o acesso ao produto final não permitiu aceder ao processo de transformação e moldagem da narrativa autobiográfica que ocorre durante o processo RVCC. Ficámo-nos, pois, pela análise da apresentação de si que se plasma nos documentos autobiográficos. Não podemos dar conta, de forma detalhada, dos processos de composição da narrativa, das negociações, cedências e resistências estabelecidas entre profissionais e candidatos. Apenas indiretamente, através das entrevistas aos profissionais RVCC, podemos ter algum vislumbre desses processos.

Resta-nos fazer referência a três aspetos que poderão constituir focos de interesse em investigações futuras. Em primeiro lugar, a questão das novas ofertas educativas destinadas a adultos (nomeadamente as assentes em processos de construção de uma singularidade biográfica) merecem um olhar atento relativamente à forma como plasmas os processos de individuação associados à condição moderna. A esse respeito interrogamo-nos sobre quais os limites do carácter universalista de uma política de

reconhecimento no campo da educação e como se coaduna com a singularidade dos percursos de vida. Em segundo lugar parece-nos igualmente pertinente questionar as implicações destas políticas educativas na reconfiguração do papel dos agentes escolares. Se, por um lado, o processo RVCC se baseia no pressuposto da autonomia individual dos candidatos, por outro lado, a escola, onde decorre o processo, continua a ser um contexto socializador e, de certo modo, limitador da ação individual. Nesse sentido quais as implicações e rearranjos no trabalho docente? Como se apropriam e gerem os novos requisitos de mediação e de *coaching* biográfico? Um terceiro tipo de interrogações diz respeito à exposição de elementos da vida pessoal, implícita no processo RVCC, e que poderá traduzir-se numa ameaça ao direito de preservação da intimidade. As ofertas educativas que se alicerçam em recursos autobiográficos pressupõem, necessariamente, a apresentação pública da esfera privada no relato autobiográfico. Desta forma, importa saber como se gerem as questões éticas relacionadas com a salvaguarda dos interesses dos candidatos. São, pois, questões em aberto no campo da educação e formação de adultos.

Bibliografia

- ABOIM, S. (2006), *Conjugalidades em Mudança. Percursos e Dinâmicas da Vida a Dois*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- ABOIM, S. (2010a), «Conjugalidades no Masculino: Renegociando Poderes e Identidades no Quotidiano», in K. Wall, S. Aboim e V. Cunha (eds.), *A vida Familiar no Masculino: Negociando Velhas e Novas Masculinidades*, Lisboa, Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, pp. 159-223.
- ABOIM, S. (2010b), «Cronologias da vida privada», in J. M. Pais e V. Ferreira, *Tempos e Transições de Vida: Portugal ao espelho da Europa*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- ABRANTES, P.; ANÍBAL, A. E PALIOTES, F. (2010) «Do método biográfico em Sociologia da Educação», in *Sociologia da Educação: Revista Luso-Brasileira*, 2, 5-31.
- ABRANTES, Pedro (2012), «Como se escreve a vida? Regimes de socialização da classe trabalhadora no Portugal contemporâneo», *Atas do VII Congresso Português de Sociologia*, APS.
- ABRANTES, P (2013), *A escola da vida: socialização e biografia(s) da classe trabalhadora*, Lisboa, Mundos Sociais.
- ADÃO, A. (1984), *O Estatuto Socio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*, Oeiras, Instituto Gulbenkian da Ciência.
- AGÊNCIA NACIONAL PARA A QUALIFICAÇÃO (2010), *Briefing da Iniciativa Novas Oportunidades na vertente destinada aos adultos (Setembro de 2010)*, Lisboa, ANQ
- ALLPORT, G. (1942), *The use of personal documents in psychological science*, Nova Iorque, Social Science Research Council.
- ALHEIT, P. (1995), «Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education», in P. Alheit; A. Bron-Wojciechowsk e E. Brugger, *The biographical approach in European adult education*, Viena, Verband Wiener Volksbildung, pp. 57-74.
- ALHEIT, P. e DAUSIEN, B. (2005), «Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie», in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34 (1), pp. 57-83

- ALHEIT, P. e DAUSIEN, B. (2006), «Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida» in *Educação e Pesquisa*, 32 (1), pp. 177-197.
- ALMEIDA, A. N.; VIEIRA, M. M. (2006), *A escola em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- ALMEIDA, A. N. (Eds.) (2011), *Os nossos dias*, in José Mattoso, *História da vida privada em Portugal*, Lisboa, Círculo de Leitores.
- ALMEIDA, J. F. E PINTO, J. M. (1986), «Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais», in A.S. Silva e J.M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento, pp. 55-78.
- ALMEIDA, M. (2007), *A reforma agrária em Avis: Elites em mudança num Concelho Alentejano (1974-1977)*. Tese de Doutoramento, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.
- ALMEIDA, M. et al. (2008), *Metodologia de acolhimento, diagnóstico e encaminhamento de adultos - Centros Novas Oportunidades*, Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação.
- ALONSO, L. et al. (2002), *Referencial de Competências-Chave - Educação e Formação de Adultos*, Lisboa, ANEFA.
- ALVES, M. (2010), «Aprendizagem ao Longo da Vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades», in *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (1), pp. 7-28.
- ALVES, N. e CANÁRIO, R. (2004), «Escola e exclusão social: das promessas às incertezas», in *Análise Social*, 38 (169), pp. 981-1010.
- ALVES, N. (2007), «E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?», in *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n.º 2, pp. 59-68.
- AMIGUINHO, A., et al. (1997), «Formar-se no Projecto e Pelo Projecto», in R. Canário (Org.), *Formação e Situações de Trabalho*, Porto, Porto Editora, pp. 101-116.
- ANÍBAL, A., et al. (2008), «Vidas Reconhecidas: O Projecto de Educação e Formação de Adultos na Câmara Municipal de Lisboa». *Revista Lusófona de Educação*, 11, pp. 149-159.

- ANÍBAL, A. (2011), *Vidas escritas: para uma tipologia dos documentos pessoais como fontes de uma sociologia à escala individual – o caso dos Portefólios Reflexivos de Aprendizagens*, Lisboa, CIES-IUL (e-Working Paper, 117).
- ANÍBAL, A. (2014), *Aprender com a vida: aquisição de competências de literacia em contextos informais*, Tese de doutoramento em Sociologia, ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa
- ANTIKAINEN, A. E KOMONEN, K. (2003) «Biography, life course, and the sociology of education», in C. Torres e A. Antikainen, *The international Handbook on the Sociology of Education. An International Assessment of New Research and Theory*, Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 143-159.
- ARAÚJO, H. (2000), *Pioneiras na Educação. As professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- ARAÚJO, P. (2011), «Desemprego feminino envelhecido: Uma história de resistência à invisibilidade», in *Sociologia*, 22, pp. 95-110.
- ARFUCH, L. (2010) *O Espaço Biográfico. Dilemas da Subjetividade Contemporânea*, Rio de Janeiro, EDUERJ.
- ARGYRIS, C. e SCHON, D. (1978), *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading, Addison-Wesley.
- ÁVILA, P. (2005), *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*. Tese de Doutoramento, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.
- ÁVILA, P. (2008), «Os contextos da literacia: percursos de vida, aprendizagem e competências-chave dos adultos pouco escolarizados», in *Sociologia*, 17 (18), pp. 307-337.
- BAENA, V. (2001), «Olvido y vigencia de El campesino polaco en Europa y America», in *Empiria - Revista de Metodologia de Ciências Sociales*, (4), pp. 211-240.
- BAUMAN, Z. (1998), *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed.
- BARDIN, L. (2009 [1977]), *Análise de conteúdo*, Lisboa, Edições 70.

- BARROSO, M. (2005), *Aprender na Escola e Fora Dela: Percursos de Formação de Adultos que Regressaram à Escola*. Tese de Mestrado, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- BARROSO, R. e MACHADO, C. (2010) «Definições, dimensões e determinantes da parentalidade», in *Psychologia*, 52 (1), pp. 211-229.
- BENAVENTE, A. (1988), «Da construção do sucesso escolar – equacionar a questão e debater estratégias» in *Seara Nova*, (18), pp. 2-6.
- BENAVENTE, A., ROSA, A., COSTA, A., ÁVILA, P. (1996), *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- BECK, U. (1992), *Risk society: towards a new modernity*, Londres, Sage Publications.
- BECK, U. (1999), *World Risk Society*. Oxford, Blackweel Publishers.
- BECK, U. (2002), *¿Qué es la Globalización?- Falacias del globalismo, respuestas a la globalization*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- BECK, U. e BECK-GERNSHEIM, E. (2002), *Individualization*, Londres, Sage.
- BERTAUX, D., (1989), «Los relatos de vida en el analisis social» in *Historia y Funte Oral*, 1, pp. 87-96.
- BERTAUX D. (1997), *Les Recits de Vie: Perspective Ethnosociologique*, Natham, Paris.
- BERTAUX, D., (1999 [1980]), «El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades» in *Proposiciones*, 29, pp. 1-23.
- BLASS, L. (2002) «Mulheres fora do lugar», in *Análise Social*, 27 (164), pp. 833-850.
- BOLTANSKI, L. (1990), *L'amour et la justice comme compétences : trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Éditions Métailié
- BOLTANSKI, L. e THEVENOT, L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Éditions Gallimard.
- BOLTANSKI, L. e CHIAPELLO, È. (2002), *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid: Akal.
- BOURDIEU, P. (1987), «Propostas para o ensino do futuro», in *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 5, pp. 101-120.

- BOURDIEU, P. (1997 [1986]), “A ilusão biográfica”, in P. Bourdieu, *Razões Práticas – sobre a teoria da acção*, Lisboa, Celta.
- BROWN, J., e DUGUID, P. (2000), *The social life of information*, Boston, Harvard Business School Press.
- CACHAPUZ, A., SÁ-CHAVES, I., e PAIXÃO, M. F. (2004), *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação.
- CALDAS, E. (1947), *O problema sociológico das formas de exploração da propriedade rústica em Portugal*, Lisboa, Sá da Costa.
- CALEIRAS, J. (2011), *Para além dos números – as consequências pessoais do desemprego*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- CANÁRIO, R. (2000). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*, Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (2005), *O que é a escola? – um olhar sociológico*, Porto, Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (2007), «Multiplicar as oportunidades educativas», in AAVV, *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação*, pp. 167-174.
- CANÁRIO, R. (2013), «Novos (des)caminhos da formação de adultos», in *Revista Aprender*, 34, pp. 13-20.
- CÂNDIDO, L. (1964) «A evolução recente da estrutura escolar portuguesa», in *Análise Social*, 2 (7/8), pp. 671-698.
- CAPUCHA, L. (coord.), (2009), *Mais escolaridade – realidade e ambição. Estudo preparatório do alargamento da escolaridade preparatória*, Lisboa, ANQ.
- CARMO, R. (2007) *De aldeia a subúrbio: trinta anos de uma comunidade alentejana*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- CARNEIRO, R. (coord.), (2009) *Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*, Lisboa, ANQ.
- CARRE, P. e CHARBONNIER, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*, Paris, L’Harmattan.

- CASPAR, P. (2007), «Ser formador nos dias que correm: novos actores, novos espaços, novos tempos» in *Sísifo - Revista de Ciências de Educação*, 2, pp. 87-94.
- CASTELLS, M. (2002), *A era da informação: economia, sociedade e cultura - a sociedade em rede*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTELLS, M. (2005), «A sociedade em rede», in G. Cardoso, A. Costa, C. Conceição, M. Gomes, *A Sociedade em Rede em Portugal*, Porto, Campo das Letras.
- CAVACO, C. (2003), *Fora da escola também se aprende: percursos de formação experiencial*, in *Educação, Sociedade e Culturas*, 20, pp.125-147.
- CAVACO, C. (2007), «Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas actividades profissionais», in *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 21-34.
- CAVACO, C. (2009), *Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- CICCHELLI, V. (2001a), *La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux Âetudes*, Paris, Presses universitaires de France.
- CICCHELLI, V. (2001b), «Les jeunes adultes comme objet théorique», in *Recherches et prévisions*, 65(1), pp. 5-18.
- COMISSÃO EUROPEIA (2000), «Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida», Bruxelas, Disponível em <http://www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf>, [consultado em 27 de julho de 2012].
- COMISSÃO EUROPEIA (2001). *Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida uma Realidade*. Bruxelas, Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ /LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:PT:PDF>, [consultado em 27 de julho de 2012].
- CONCEIÇÃO, P.; HEITOR, M. e LUNDVALL, B. (2003), *Innovation, competence building and social cohesion in Europe – Towards a learning society*, Cheltenham, Edward Elgar.
- CONDE, I. (1993) «Problemas e virtudes na defesa da biografia», in *Sociologia: Problemas e Práticas*, 13, pp. 39-57.

- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2011), *Estado da Educação 2011: a qualificação dos portugueses*, Lisboa, CNE.
- CORSARO, W. (2005). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- COUTINHO, M. (1999), *A assistência Social em Portugal - 1965/1971: um Período Charneira*. Lisboa, Associação Portuguesa de Segurança Social.
- DELORS, J. et al. (1996), *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação: um tesouro a descobrir*, São Paulo, UNESCO.
- DIRECÇÃO GERAL DE FORMAÇÃO VOCACIONAL (2004), *Reconhecimento e validação de competências: instrumentos de mediação*, Lisboa, DGFV/Ministério da Educação.
- DU GAY, P. (2005), *The Values of Bureaucracy*, Oxford, Oxford University Press.
- DUBAR, C. (1997), *A Socialização – construção das identidades sociais e profissionais*, Porto, Porto Editora.
- DUBAR, C. (2006). *A Crise das Identidades: a Interpretação de uma Mutação*, Porto, Edições Afrontamento.
- DUBET, F. (1996), *Sociologia da experiência*, Lisboa, Instituto Piaget
- DUBET, F. (2001), «As desigualdades multiplicadas», in *Revista Brasileira de Educação*, 17, pp. 5-19.
- DUBET, F. (2006), *El declive de la institución – profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- DUBET, F. (2011), «Mutações cruzadas», *Revista Brasileira de Educação*, 16 (47), pp. 289-305.
- ELLIOTT, J. (2005), *Using narrative in social research*, Londres, Sage.
- ERNER, G. (2006), *La société des victimes*, Paris, La decouverte.
- ESTEVES, A. (1998), «Metodologias Qualitativas – Perspectivas Gerais», in A. Esteves e J. Azevedo, *Metodologias qualitativas para as Ciências Sociais*, Porto, Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- FERNANDES, E.; ALMEIDA, L., (2001), *Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas*, Braga, Universidade do Minho.
- FERRAROTTI F. (1991) «Sobre a autonomia do método biográfico», in *Sociologia Problemas e Práticas*, 9, pp. 171-177.
- FERREIRA, V. e NUNES, C., (2010), «Transições para a idade adulta» in J. Pais e V. Ferreira (Org.) *Tempos e transições de vida – Portugal ao espelho da Europa*, Lisboa, ICS.
- FERREIRA-ALVES, J., e GONÇALVES, O. (2001), *Educação narrativa do professor*, Lisboa, Quarteto Editora.
- FEUTRIE, M. (2005). Comunicação apresentada na *EUCEN Bergen Conference*, 28-30 April 2005, “Workshop Validation of Non-formal and Informal learning” (documento policopiado).
- FIELD, J. (2006), *Lifelong learning and the new educational order*, Londres, Trentham Books.
- FORQUIN, J.C. (2000), «O currículo entre o relativismo e o universalismo», in *Educação e Sociedade*, 21 (73), pp.47-70.
- FREIRE, J. (2009), «Microestudo sociológico de um Centro Novas Oportunidades», *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, pp. 19-43.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (2001), *O Inquérito*, Lisboa, Celta Editora.
- GIDDENS, A. (2000), *Dualidade da Estrutura – agência e estrutura*, Lisboa, Celta.
- GIDDENS, A. (2002), *Modernidade e identidade*, Rio de Janeiro, Zahar.
- GOFFMAN, E. (1993), *A apresentação do eu na vida de todos os dias*, Lisboa, Relógio d'Água.
- GOMES, M.; ÁVILA, P.; COSTA, A.; SEBASTIÃO, J. (2002), «Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais», Trabalho apresentado em 4º Congresso Português de Sociologia, In AAVV, Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos, Lisboa.
- GOMES, M. (Coord.) (2006a), *Referencial de Competências-Chave: Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

- GOMES, M. (Coord.) (2006b), *Referencial de Competências-Chave - Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.
- GOMES, I. (2007). «Os desafios da aprendizagem ao longo da vida. Novas oportunidades de educação e formação de adultos», in AAVV, *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre educação*, pp. 91-98.
- GOMES, M. e SIMÕES, F. (2007), *Carta de qualidade dos centros novas oportunidades*. Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação.
- GRÁCIO, S. (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa.
- GUERRA, I. (2008), *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*, Lisboa, Principia.
- HABERMAS, J. (1991), *The structural transformation of the public sphere: An inquiry into a category of bourgeois society*, Cambridge, MIT press.
- HAGER, P. (2005) «Current Theories of Workplace Learning: A Critical Assessment», in N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood e D. Livingstone (eds) *International Handbook of Educational Policy*: Dordrecht: Springer.
- HAGER, P. e HALLIDAY, J. (2006), *Recovering Informal Learning: Wisdom, Judgement and Community*, Dordrecht, Springer.
- HOBESBAWM, E. (1996), *A era dos extremos - história breve do século XX*, Lisboa, Editorial Presença.
- HONNETH, A. (2004), «Organized self-realization. Some paradoxes of individualization» in European Journal of Social Theory, 7 (4), pp. 463-478.
- HONNETH, A. (2011), *Luta pelo Reconhecimento - para uma gramática moral dos conflitos sociais*, Lisboa, Edições 70.
- IGREJA, M. (2004), *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal*, Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2010), *Anuário Estatístico da Região Alentejo 2010*, Lisboa.

- ISAMBERT-JAMATI, V. (1997), «O apelo à noção de competência na revista» in F. Ropé, L. Tanguy, *Saberes e Competências – o uso de tais noções na escola e na empresa*, São Paulo, Papirus.
- JARVIS, P. (2007), *Globalisation, lifelong learning and the learning society - sociological perspectives*, Londres, Routledge.
- JOSSO, M. (2002), *Experiências de vida e formação*, Lisboa, Educa.
- KAUFMANN, J. (2003), *Ego: para uma sociologia do indivíduo*, Lisboa, Instituto Piaget.
- KAUFMANN, J. (2005), *A Invenção de Si: uma teoria da identidade*, Lisboa, Instituto Piaget.
- KOVÁCS, I. (2006), «Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho», in *Sociologia, problemas e práticas*, 52, pp. 41-65.
- LAHIRE, B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire a l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE, B. (2002) *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes.
- LAHIRE, B. (2004), *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*, Porto Alegre, ARTMED.
- LAHIRE, B. (2005), «Patrimónios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual» in *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp. 11-42.
- LAHIRE, B. (2008), *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, PUR, Paideia.
- LÄSSIG, S. (2008), «Biography in Modern History – Modern Historiography in Biography», in V. Berghahn e S. Lässig, *Biography Between Structure and Agency*, Nova Iorque, Berghahn Books.
- LEITÃO, J. (Coord.) (2002), *Centros de reconhecimento, validação e certificação de competências: roteiro estruturante*, Lisboa, ANEFA.
- LINDE, C. (1993), *Life stories: the creation of coherence*, Nova Iorque, Oxford University.
- LUNARDI, G. (2004), «Quando não aprender importa: As práticas docentes diante das diferenças apresentadas pelos alunos na aprendizagem dos conteúdos

- escolares», in *Actas do Vº Congresso Português de Sociologia*, Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia.
- MACHAQUEIRO, M. (2000) «Contradições e disfunções no sistema de ensino em Portugal» in *Actas do IVº Congresso Português de Sociologia*, Lisboa, Associação Portuguesa de Sociologia.
- MANHEIM, K. (1993 [1928]) «El problema de las generaciones», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 62, pp. 145-168.
- MARSICK, V. e WATKINS, K. (2008). «Informal and Incidental Learning in the Workplace», in Smith, M., e N. DeFrates-Densch, (Eds.), *Handbook of research on adult learning and development*, Londres, Routledge.
- MARTINS, C. (2013), *Adultos desempregados e o reconhecimento de adquiridos experienciais: do direito à educação ao dever de aprender*. Tese de Mestrado em Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- MARTUCCELLI, D. (2006), *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Collin.
- MARTUCCELLI, D. (2007), *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires, Losada.
- MEAD, M. (1927). *Coming of Age in Samoa*. Nova Iorque, Blue Ribbon Books.
- MENDONÇA, M. e CARNEIRO, M. (2009). «Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção de política pública educativa», in *Iniciativa Novas Oportunidades: Primeiros Estudos de Avaliação Externa, caderno temático, I*, Lisboa, ANQ.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE SOCIAL E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s/d), *Novas oportunidades – iniciativa no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico*, Lisboa, Disponível em <http://www.novasoportunidades.gov.pt/>
- MÓNICA. M. F. (1978), *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Presença.
- MONIZ A. E KOVÁCS I. (eds.) (2001), *Sociedade da Informação e Emprego*, Lisboa, DGEFP-MTS.
- MONTEIRO, A. (2004), *Associativismo e novos laços sociais*, Coimbra, Editora Quarteto.
- MORIN, E. (1999), *Seven complex lessons in education for the future*, Paris, Unesco.

- MOZZICAFREDO, J. (2002), *Estado-providência e cidadania em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.
- NUNES, S. (2001 [1971]), *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais*, Lisboa, Editorial Presença.
- OGBU, J. U. (1981), «Origins of Human Competence: A Cultural-Ecological Perspective», in *Child Development*, 52 (2), pp. 413-29.
- Owen, D. (2007). «Self-government and ‘democracy as reflexive co-operation»: Reflections on Honneth’s social and political ideal», in. B.Brink, e D. Owen (ed.) *Recognition and power: Axel Honneth and the tradition of critical social theory*, Cambridge University Press.
- PAIS, M. (2003), «Ensino Recorrente - conceitos, representações, antinomias e práticas», Tese de Mestrado em Educação, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- PARENTE, L. e VELOSO, C. (1991), «O espaço social da formação: uma tentativa de avaliação na área têxtil» in *Sociologia*, 1, pp. 187-259.
- PASSEGI, M. (2011) «Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação» in Rizoma freireano, 11. Disponível em <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/narrativas-autobiograficas-solidariedade-e-etica-em-educacao-maria-da-conceicao-passeggi> [consultado em 27 de Julho de 2013].
- PASTRE, P.; MAYEN, P.; VERGNAUD G. (2006), «La didactique professionnelle», *Revue française de pédagogie*, n° 154, pp. 145-198.
- PERALTA, E. (2007), «Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica», in *Arquivos da Memória*, 2, pp. 4-23.
- PERRENOUD, P. (1995), *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (2004), «De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos?», in J. Dolz e E. Ollagnier (orgs.) *O Enigma da competência em Educação*, Porto Alegre, Artmed Editora.

- PINHEIRO, M. (2003) *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- PINTASSILGO, J. e MOGARRO, M. (2003), «A ideia de Escola para todos no pensamento pedagógico português» in R. Fernandes e J. Pintassilgo, *A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX*, Lisboa: SPICAE, pp. 51 - 71.
- PIRES, A. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de competências*, Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa.
- PIRES, A. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de competências*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- PIRES, A. (2007), «Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais: uma problemática educativa» in *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 2, pp. 5-20.
- PLUMMER, K. (1989), *Los documentos personales – introducción a los problemas y la biografía de método humanista*, Madrid, Siglo veintiuno editores.
- PLUMMER, K. (1996) «O Interaccionismo Simbólico no Século XX: a Emergência da Teoria Social Empírica» in B. Turner (ed.) *Teoria Social*, Lisboa, Difel.
- POIRIER, J.; CLAPIER-VALLDON, S. e TAYBAUT, P. (1999) *Histórias de Vida – teoria e prática*, Oeiras, Celta Editora.
- POUPEAU, F. e GARCIA, S. (2007), «Para uma abordagem sistémica da crise da escola», in *Sociologia*, (17/18), pp. 267-306.
- PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (2005), *Programa do XVII Governo Constitucional*. Lisboa. Disponível em <http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/ProgramaGovernoXVII.pdf>, [consultado em 31 de Maio de 2012].
- PUJADAS, J. (2000) «El método biográfico y los géneros de la memoria» in *Revista de Antropologia Social*, 9, pp. 127-158.

- QUINTAS, H. (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa, ANQ.
- RIBEIRO, M. (2007), «Psicose e desemprego: Um paralelo entre experiências psicossociais de ruptura biográfica», in *Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho*, 10 (1), pp. 75-91.
- RAMOS, R. (1988) «Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo», in *Análise Social*, 24 (103/104), pp. 1067-1145.
- RIGBY, M. e SANCHIS; E. (2006), «O conceito de qualificação e a sua construção social» in *Revista Europeia de Formação Profissional*, 1 (37), pp. 24-36.
- ROBERTS, B. (2002), *Biographical Research*, Buckingham, Open University Press
- ROLDÃO, M. (2008), *Gestão do currículo e avaliação de competências*, Lisboa, Editorial Presença.
- ROPÉ; F., e TANGUY, L. (1997), *Saberes e Competências – o uso de tais noções na escola e na empresa*, São Paulo, Papirus.
- ROPÉ, F. (1997), «Dos saberes às competências? – o caso francês», in F. Ropé, L. Tanguy, *Saberes e Competências – o uso de tais noções na escola e na empresa*, São Paulo, Papirus.
- ROPÉ, F. (2004), «A validação das aquisições profissionais entre experiência, competências e diplomas: um novo modo de avaliação», in J. Dolz e E. Ollagnier (orgs.) *O Enigma da competência em Educação*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- ROSENTHAL G. (2006), *The Narrated Life Story: On the Interrelation Between Experience, Memory and Narration*, in K. Milnes, Horrocks C., N. Kelly, B. Roberts, and D. Robinson (eds.), *Narrative, Memory & Knowledge: Representations, Aesthetics, Contexts*, University of Huddersfield, Huddersfield.
- RUQUOY, D. (1997), «Situação de entrevista e estratégia do entrevistador», in AA.VV., *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.

- RUSTIN, M. (2000), «The biographical turn», in P. Chamberlayne, J. Bornat, T. Wengraf (eds.), *The Turn to Biographical Methods in Social Science - comparative issues and examples*, Londres, Routledge.
- RUSTIN, M. (2006). «Réflexions sur le tournant biographique dans les sciences sociales», in Isabelle Astier e Nicolas Duvoux (dir.) *La société biographique : une injonction à vivre dignement*, Paris, L'Harmattan.
- SANTOS, B.S. (1998), *Reinventar a democracia*, Lisboa, Gradiva.
- SARMENTO, M. (2005), «Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância», in *Revista Educação e Sociedade*, 26 (91), pp. 361-378.
- SCHWARTZ, B. (1994), *Moderniser sans exclure*, Paris, La Découverte.
- SEBASTIÃO, J. e CORREIA, S. (2007) «A Democratização do Ensino em Portugal», in A. F. Costa, F. Machado e P. Ávila (orgs.), *Portugal no Contexto Europeu, Vol. I: Instituições e Política*, Oeiras, Celta editora.
- SEBASTIÃO, J. (2009), *Democratização do ensino, desigualdades sociais e trajetórias escolares*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- SEMBEL, N. (2003), *Le travail scolaire*, Paris, Nathan.
- SETTERSTEN, R. (2002), *New Frontiers in Socialization*, London, Elsevier Science.
- SMART, B. (2002) «Teoria Social Pós-Moderna», in B. Turner (ed.) *Teoria Social*, Lisboa, Difel.
- SOULET, M.H. (2000). *Da não-integração*. Coimbra: Editora Quarteto
- STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*, Porto, Afrontamento.
- STROOBANTS, M. (1997), «A visibilidade das competências» in F. Ropé, L. Tanguy, *Saberes e Competências – o uso de tais noções na escola e na empresa*, São Paulo, Papirus.
- VINCENT, G. (2004), *Recherches sur la socialisation démocratique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- TANGUY, L. (1997), «Racionalização pedagógica e legitimação política», in F. Ropé e L. Tanguy, *Saberes e Competências – o uso de tais noções na escola e na empresa*, São Paulo, Papirus.

- TAYLOR, C. (1997). «The politics of recognition», in A. Heble; P. Penne e J. Struhers, (Eds) *New contexts of Canadian criticism*, Peterborough: Broadview Press, pp. 98-131.
- TEDDER M. e BIESTA G. (2007), *Learning from life and learning for life: Exploring the opportunities for biographical learning in the lives of adults*. Exeter, Working paper n.º 7 University of Exeter, Disponível em: http://www.tlrp.org/project%20sites/LearningLives/papers/working_papers/WORKING%20PAPER%207.pdf [consultado em 27 de julho de 2012].
- TEMPLE, B. (2006), «Representation across languages: biographical sociology meets translation and interpretation studies», in *Qualitative Sociology Review*, 2 (1), pp.7-21.
- THOMAS W. e ZNANIECKI F. (1918) *The Polish peasant in Europe and America*, Boston, Richard Badger.
- THOMPSON, P. (1978), *The Voice of the Past: Oral History*, Oxford, Oxford University Press.
- THORNBORROW, J.; COATES, J. (eds) (2005), *The Sociolinguistics of Narrative*, Amesterdão, John Benjamins.
- TUDGE, J. (2001) Estudando a criança e a família em seu contexto in Biasoli-Alves, Z., *Crianças e Adolescentes: construindo uma cultura da tolerância*. São Paulo: EDUSP.
- TUIJNMAN, A., KIRSCH, I., JONES, S.; MURRAY, T. (1995), *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*, Paris, OECD/Statistics Canada.
- TUIJNMAN, A. et al. (Ed.) (2000), *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Paris, OECD/Statistics Canada.
- VIEIRA, M. M. (2005) «O lugar do trabalho escolar: entre o trabalho e o lazer?» in *Análise Social*, 40 (176), pp. 519-545.
- VIEIRA, M. M. (2006). «Em torno da família e da escola: pertinência científica, invisibilidade social», in *Interacções*, 2, pp.291-305.

- VIEIRA, M. M. (2010), «Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica» in *Sociologia*, 20, pp. 265-280.
- VIEIRA, M. M. (2013), «Pais desorientados? O apoio à escolha vocacional dos filhos em contextos de incerteza», in M. M. Vieira *et al.* (Org.) *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto*, Portalegre, Instituto Politécnico de Portalegre.
- VINCENT, G. (Dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- WALL, K., ABOIM, S. e MARINHO, S. (2007), «Fatherhood, family and work in men's lives: negotiating new and old masculinities», in *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, 38 (2), pp. 105-122.
- WAGNER, P. (2002), *A sociology of modernity: liberty and discipline*, Londres: Routledge.
- WAGNER, P. (2008), *Modernity as experience and interpretation: a new sociology of modernity*, Cambridge, Polity
- WATERS, M. (1999), *Globalização*, Oeiras, Celta Editora.
- WEBER, M. (1958) *From Max Weber: Essays in Sociology*, Londres, Routledge & Kegan Paul. (traduzido e editado por H.H. Gerth e C. Wright Mills).
- ZARIFIANI, P. (1999), *El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales*, Montevideo, Organización Internacional do Trabalho.

Legislação

Despacho n.º 10 534/97, de 16 de Outubro

Resolução do Conselho de Ministros n.º 92/98 de 14 de Julho

Decreto-Lei 387/99, de 28 de Setembro

Despacho Conjunto n.º 1083/2000 de 20 de Novembro

Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de Setembro

Decreto-Lei n.º 208/02, de 17 de Outubro

Despacho n.º 15187/2006 de 14 de Julho

Decreto-Lei n.º 213/06 de 27 de Outubro

Despacho n.º 7794/2007 de 27 de Abril

Decreto-Lei n.º 276-C/2007 de 31 de Julho

Anexos

Anexo 1

Guião de entrevista a Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências

Como se processa o percurso do candidatos no processo RVCC do Centro?

Quando é que o candidato é informado da existência do *Referencial de Competências-chave*?

Em que momento é que o candidato inicia a produção da autobiografia?

Que indicações são dadas, inicialmente, aos candidatos?

Como reagem os candidatos à necessidade de relatar a sua história de vida? Que comentários costumam fazer?

Quais são as suas principais dúvidas?

Geralmente como é a primeira versão da autobiografia que é entregue? Vai de encontro ao que foi solicitado?

Existem aspetos que habitualmente estejam omissos na primeira versão da autobiografia e que a equipa considere pertinentes?

Que componentes da história de vida que são recomendados aos candidatos para investir nas descrições?

Quais os aspetos em que os candidatos têm maiores dificuldades em abordar?

Como é feita a revisão e correção do texto?

Aproximadamente quantas versões são produzidas até chegar ao documento final?

Há alguma exigência quanto à abordagem de temas contemplados no referencial? Exemplos.

Até onde vai a autonomia do candidato e as exigências do processo?

Como decorre o processo de escrita em pessoas que não utilizam frequentemente a escrita?

Lembra-se de algum caso de reação muito negativa ao processo? E positiva?

Que tipos de episódios de vida procuram descrever? O que evitam?

Anexo 2

Caracterização dos profissionais RVCC entrevistados

	Sexo do(a) entrevistado(a)	Idade	Anos de experiência no CNO na função de Profissional RVCC	Habilitações	Experiência anterior no sistema RVCC
Entrevista 1	Feminino	35	4	Licenciatura em línguas e literaturas modernas	Experiência enquanto formadora
Entrevista 2	Masculino	34	5	Licenciatura em ensino da matemática	Experiência enquanto formador
Entrevista 3	Masculino	39	5	Licenciatura em geografia	Sem experiência anterior
Entrevista 4	Feminino	28	4	Licenciatura em psicologia	Sem experiência anterior

Anexo 3

Caracterização dos candidatos incluídos na amostra

Nome	Habilitações escolares antes da frequência do processo RVCC	Nível de certificação	Ano de nascimento
Anacleto	2.º ano liceal	B3	1936
Xavier	2.º ano liceal	B3	1941
Emília	2.º ano liceal	B3	1942
Eduardo	4.ª classe	B3	1944
Ivone	4.ª classe	B2	1946
Joana	4.ª classe	B3	1948
Palmira	4.ª classe	B3	1949
Carla	4.ª classe	B2	1949
Carlos	4.ª classe	B2	1951
Olímpio	4.ª classe	B3	1953
Quintino	4.ª classe	B3	1954
Emílio	4.ª classe	B2	1954
Telma	2.º ano do Curso Geral do Comércio	B3	1955
Horácio	6.º ano	B3	1953
Ana	4.ª classe	B2	1955
Arminda	5.º ano do Curso Geral do Comércio	Secundário	1956
Berta	5.º ano do Curso Geral do Comércio	Secundário	1956
Damião	1.º ano do curso complementar	Secundário	1957
Laura	4.ª classe	B3	1957
Natália	2.º ano do Curso Geral do Comércio	B3	1957
Armando	11.º ano nocturno	Secundário	1958

Baltazar	6. ^a classe	B3	1958
Manuel	1. ^o ano do curso Geral de Administração e Comércio	B3	1958
Serafim	6. ^o ano	B3	1958
Xénia	6. ^o ano	B3	1959
Maria	6. ^o ano	B3	1959
Ângela	2. ^o ano preparatório	B3	1959
Rafaela	siziéme III (7. ^o ano)	B3	1959
Gertrudes	4. ^a classe	B3	1960
Paulo	Ciclo preparatório TV	B3	1960
Madalena	6. ^o ano	B3	1961
Simone	4. ^a classe	B3	1961
Dalila	4. ^a classe	B2	1961
Barbara	4. ^a classe	B2	1962
Felismina	6. ^o ano	B3	1962
Valério	8. ^o ano curso unificado	B3	1962
Quitéria	8. ^o ano curso unificado	B3	1962
Bento	Escola Prática de Agricultura (inc)	Secundário	1962
Lurdes	2. ^o ano do ciclo	B3	1963
Ivo	8. ^o ano	B3	1963
Benilde	8. ^o ano	B3	1963
Jacinta	8. ^o ano	B3	1963
Fátima	4. ^a classe	B3	1963
David	8. ^o ano curso unificado	B3	1963

Henriqueta	5.º ano	B2	1963
Rita	7.º ano	B3	1964
Francisca	5.º ano	B2	1964
Guilhermina	4.ª classe	B2	1964
Gregório	6.º ano	B3	1964
Diana	9.º ano	Secundário	1964
Paula	8.º ano	B3	1966
Cidália	6.º ano	B3	1966
Bernardo	7.º ano	B3	1967
Henrique	7.º ano	B3	1968
César	6.º ano	B3	1968
Eduarda	4.ª classe	B2	1968
Helena	5.º ano	B3	1968
Valentina	6.º ano	B3	1968
Neusa	7.º ano	B3	1968
Guilherme	6.º ano	B3	1969
Daniel	5.º ano	B2	1969
Tarcísio	6.º ano	B3	1969
Sónia	5.º ano	B3	1969
Fausto	6.º ano	B3	1970
Dulce	6.º ano	B3	1970
Ismael	6.º ano	B3	1970
Isabel	6.º ano	B3	1970
Nicolau	8.º ano (ensino recorrente)	B3	1970

Olga	6.º ano (ensino recorrente)	B3	1970
Gabriela	6.º ano	B3	1970
Diogo	6.º ano	B3	1971
Belarmina	6.º ano	B3	1971
Hercínia	8.º ano	B3	1971
Luís	6.º ano	B3	1972
Joaquim	5.º ano	B3	1972
Úrsula	6.º ano	B3	1973
Cassilda	11.º ano	Secundário	1974
Caetano	6.º ano	B3	1975
Zacarias	6.º ano	B3	1975
Ermelinda	6.º ano	B3	1975
Jorge	6.º ano	B3	1976
António	8.º ano	B3	1976
Teresa	6.º ano	B3	1976
Cesário	9.º ano (curso profissional)	Secundário	1976
Urbano	4.ª classe	B3	1977
Inácia	9.º ano (curso profissional)	Secundário	1977
Amílcar	4.ª classe	B2	1979
Fernando	5.º ano	B2	1979
Edmundo	6.º ano	B3	1979
Marco	6.º ano	B3	1980
Adelaide	8.º ano	B3	1980
Idalina	8.º ano	B3	1981

Bruno	5.º ano	B2	1981
Deolinda	8.º ano	B3	1982
Francisco	8.º ano	B3	1983
Zaida	6.º ano	B3	1983
Carolina	8.º ano	B3	1984
Raul	8.º ano	B3	1985
Lourenço	6.º ano	B3	1987
Odete	8.º ano	B3	1993